

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

**EDUCAÇÃO INFANTIL: APRENDIZAGENS DE DIRETORAS
INICIANTES**

Marcia Maria de Mello

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação, área de concentração: Metodologia de Ensino.

ORIENTADORA: Profa. Dra. Maria da Graça Nicoletti Mizukami

São Carlos
2008

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

M527ei

Mello, Marcia Maria de.

Educação infantil: aprendizagens de diretoras iniciantes /
Marcia Maria de Mello. -- São Carlos : UFSCar, 2008.
121 f.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal de São
Carlos, 2008.

1. Escolas - organização e administração. 2. Diretoras
Iniciantes. 3. Gestão educacional. I. Título.

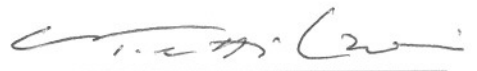
CDD: 379 (20^a)

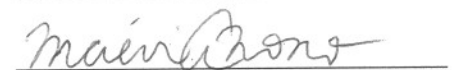
BANCA EXAMINADORA

Profª Drª Maria da Graça Nicoletti Mizukami

Profª Drª Maevi Anabel Nono

Profª Drª Regina Maria Simões Puccinelli Tancredi







AGRADECIMENTOS

À Prof^ª. Dr^ª. Maria da Graça Nicoletti Mizukami por sua confiança irrestrita, orientações pontuais e incentivo ao desenvolvimento de minha autonomia.

Às professoras Doutoras: Maévi Anabel Nono e Regina Maria Simões Puccinelli Tancredi pelas valiosas e respeitosas contribuições por ocasião do exame de qualificação.

Ao professor Dr. Dietrich Schiel pela oportunidade da iniciação à pesquisa quando eu ainda era uma jovem estudante de magistério.

Aos colegas de turma que proporcionaram uma trajetória repleta de alegrias enquanto estivemos juntos.

Às queridas Eveli Mhirdaui Sanches e Magda Blanco Dovigo pela atenção e carinho despendidos.

À minha irmã Maria Cristina exemplo de determinação e conquistas por sua importante colaboração nesse estudo.

Aos amigos Eliete Maria Grosso Oliani e Luiz Henrique Oliani pela amizade, apoio, presença e incentivos constantes durante a realização desse estudo.

Às amigas, Eliza Cristina Montalvão e Alessandra Brunheira por acreditarem e torcerem por mim incentivando a realização desse ideal.

À amiga Eliana Marques Ribeiro Cruz, pela oportunidade de dividirmos um mesmo período profissional, o início da carreira na direção de escola e um novo período em nossa formação, a realização do Mestrado em Educação na UFSCar.

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

Às colaboradoras desse estudo, diretoras iniciantes, que impelidas pelo novo contexto, foram compelidas a adotar posturas de experientes em curto espaço de tempo, revelando nesse estudo, suas aprendizagens profissionais! Sem vocês, a realização desse trabalho não seria possível.

A todos aqueles que se solidarizaram comigo nesta caminhada e contribuíram de alguma forma para a realização desse estudo.

DEDICATÓRIA

Aos meus pais Esther e Antonio pela oportunidade dos estudos e presença marcante em todos os momentos de minha vida.

À minha irmã Maria Cristina por ser meu exemplo de determinação e conquistas.

À minha avó Elvira pela oportunidade de partilhar de seu novo mundo, de desenvolver o amor e a paciência pelo outro e que mesmo sem compreender o significado dessa conquista se faz presente nesse momento.

Às minhas sobrinhas Nathalia e Nayara pela presença irradiante em minha vida.

Ao Marlon pelo apoio e incentivo durante a realização desse estudo.

Ao Vitor por encher minha vida de alegrias.

RESUMO

O presente estudo caracteriza-se como sendo analítico-descritivo de natureza qualitativa. Foi desenvolvido em uma rede municipal de ensino na educação infantil, envolvendo quatro diretoras iniciantes. A intenção é identificar aprendizagens profissionais de diretoras de educação infantil vividas no início da carreira, essa entendida como um processo contínuo, ou seja, construída ao longo da vida profissional. Nesse sentido, como fonte de levantamento de dados, foram utilizadas: a análise de documentos oficiais municipais, tais como: decretos, leis, regimentos, entre outros, bem como a entrevista com roteiro semi-estruturado. O presente estudo tem seu início pautado na hipótese de que diretoras em início de carreira passam por períodos conflituosos, densos, que vivenciam experiências inéditas durante o período de início do exercício profissional e que muitas vezes adotam posturas para a tomada de decisões, baseadas em experiências vivenciadas anteriormente por meio da observação de diretoras em exercício enquanto professoras, ou ainda, que são auxiliadas por diretoras mais experientes e que, portanto, havia similaridade com o período de iniciação à docência. Aspectos gerais da hipótese anunciada são confirmados na medida em que as diretoras entrevistadas relatam detalhes de seu percurso atuando como professoras que se tornaram diretoras, bem como as estratégias de enfrentamento para as situações adversas vivenciadas no novo contexto, a gestão. Nesse cenário, o papel das mais experientes é exaltado com unanimidade na fala das quatro entrevistadas, como essencial para o momento da carreira em que estão inseridas. O que promove o avanço da hipótese inicial do trabalho é a particularização de algumas das aprendizagens profissionais adquiridas durante o exercício da função; é ainda, o modo como cada uma delas vai percorrendo o novo caminho profissional, dando a ele um caráter pessoal e singular, construindo dia após dia, situação após situação, o que caracteriza o estar diretora. Foi constatado por meio da fala das entrevistadas, que a função burocrática ocupa papel de destaque nesse período de iniciação na carreira e que demanda boa parte do tempo disponível, caracterizando-se como um entrave à realização do trabalho no aspecto pedagógico. O modo de conduzir o novo contexto é marcado por características pessoais e por sua vez configuraram um jeito singular de estar na carreira. Notou-se que a ausência de um plano de desenvolvimento institucional pode ser encarada como um aspecto dificultador no que se refere à gestão pedagógica da função, e a organização da demanda de trabalho pode ser entendida como uma possibilidade de auxílio às diretoras em início de carreira, tanto no que se refere à gestão burocrática, quanto à gestão pedagógica. As aprendizagens profissionais identificadas referem-se ao contexto da gestão, tais como: liderança, trabalho em equipe, resolução de conflitos, tomada de decisões, entre outros. Essas podem parecer óbvias, já que se referem à gestão, contexto de atuação das diretoras, todavia, o processo vivenciado para que se chegasse a um nível de estabilização na carreira é que consiste o diferencial desse trabalho.

Palavras-chave: Diretoras Iniciantes; Gestão; Educação Infantil.

ABSTRACT

The present study is a qualitative survey involving four preschool directors who are just starting their careers within the community school system. It intends to describe and analyze the acquisition of professional knowledge experienced by these four professionals as they commence their practical living in the school routine. The concept of career is herein understood as a continuous build-up process that spans the entire professional life of an individual. The data used in this survey originated from the analysis of official records, like legal documents and government acts, and from the answers that the directors provided to semi-scripted interviews. The study is based on the hypothesis that preschool directors undergo singular periods of dense and conflicting occurrences as they start their professional practice; in face of such challenges, they often base their decisions upon experiences they had previously, when they were teachers who either observed or were directly helped by experienced directors. The initial period of a director's career is therefore similar to the initial stages of a teacher's career. General aspects of this hypothesis are confirmed as the directors describe details of their path from the teaching context to the management context, especially the strategies they adopted in face of the management challenges. The guiding role played by the more experienced peers is strongly highlighted by all four subjects as being an essential element to that particular moment in their careers. Progress to a further stage in the career is achieved through the particularization of professional skills acquired while performing the managerial work; the perception of *being* a director is constructed as they find a personal and unique way to pursue their new professional path. Reports collected from the interviews revealed that office and paperwork are likely to take up most of a director's available time during the initial stages in the career, and may be an obstacle to the completion of pedagogic tasks. The way each subject will handle this difficulty is characterized by an individual bias, which will further determine a typical way of running the job. The absence of an institutional development plan was found to be a possible threat to running the pedagogic duties, and the streamlining of both administrative and pedagogic demands may be a valuable aid to career-beginning directors. The skills acquired during professional practice were found to be chiefly related to the managerial context: leadership, team working, conflict resolution, and decision making, among others. This work focuses on the process that eventually leads to the acquisition of such skills and hence to a level of stability in the career of a school director.

Keywords: Beginning Directors; Management; Preschool Education.

LISTA DE FIGURAS E QUADROS

Figura 1 – Organograma da Secretaria Municipal de Educação e Cultura	61
Quadro 1 – Síntese da evolução legal da educação infantil no Brasil.....	29
Quadro 2 – Concepções de organização e gestão escolar	51
Quadro 3 – Conhecendo os sujeitos da pesquisa	65
Quadro 4 – Ensino-aprendizagem.....	73
Quadro 5 – Função social da escola.....	74
Quadro 6 – Função pedagógica.....	76
Quadro 7 – Função burocrática	79
Quadro 8 – Relação família-escola	83
Quadro 9 – Fracasso e sucesso escolar.....	85
Quadro 10 – Papel do diretor	86
Quadro 11 – Aspectos dificultadores vivenciados ao longo do processo e as formas de enfrentamento para as situações vivenciadas pela Diretora 1.....	90
Quadro 12 – Aspectos facilitadores – Diretora 1	93
Quadro 13 – Aspectos dificultadores vivenciados ao longo do processo e as formas de enfrentamento para as situações vivenciadas pela Diretora 2.....	93
Quadro 14 – Aspectos facilitadores – Diretora 2	96
Quadro 15 – Aspectos dificultadores vivenciados ao longo do processo e as formas de enfrentamento para as situações vivenciadas pela Diretora 3.....	97
Quadro 16 – Aspectos facilitadores – Diretora 3	98
Quadro 17 – Aspectos dificultadores vivenciados ao longo do processo e as formas de enfrentamento para as situações vivenciadas pela Diretora 4.....	99

Quadro 18 – Aspectos facilitadores – Diretora 4	101
Quadro 19 – Síntese dos aspectos dificultadores das quatro entrevistadas.....	102
Quadro 20 - Síntese dos aspectos facilitadores das quatro entrevistadas.....	109

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
CAPÍTULO 1: Referencial teórico.....	21
1. O cenário	21
1.1. Breve panorama sobre a educação infantil no Brasil	21
1.2. Educar x Cuidar	31
1.3. Educação Infantil: a construção da proposta pedagógica.....	36
1.4. O personagem central da investigação	39
1.4.1. Surgimento da figura do diretor	39
1.4.2. O diretor de escola e a legislação	41
1.5. O contexto	48
1.5.1. As modalidades de gestão	49
1.5.2. Gestão administrativa e gestão pedagógica.....	52
CAPÍTULO 2: Percurso metodológico	59
2.1. A natureza da pesquisa	59
2.2. A intenção.....	60
2.3. O meio	60
2.4. Os participantes	64
2.5. Os instrumentos de coleta.....	66
2.6. Os procedimentos de coleta e análise dos dados	69

CAPÍTULO 3: Análise e discussão dos dados	72
3.1. Quadros das concepções manifestas das diretoras entrevistadas sobre: ensino-aprendizagem, função social da escola, função pedagógica, função burocrática, relação família-escola, fracasso e sucesso escolar e papel do diretor	73
3.2. Quadros dos aspectos dificultadores vivenciados ao longo do processo e formas de enfrentamento para as situações vivenciadas e quadros dos aspectos facilitadores	89
CONSIDERAÇÕES FINAIS	111
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	116
ANEXOS	119

INTRODUÇÃO

“(…) nada pode ser intelectualmente um problema, se não tiver sido, em primeira instância, um problema da vida prática” (MINAYO, 1996, p.90).

Ser professora foi desde a minha infância uma atividade que me seduziu. Brincava de escola com minhas colegas e bonecas. Recordo ainda, que muitas das atitudes de minhas professoras da educação infantil¹ e das séries iniciais do ensino fundamental² eram reproduzidas por mim nas brincadeiras infantis e algumas, ainda hoje me acompanham como professora de educação infantil de uma rede municipal de ensino.

Fui crescendo, estudando e cheguei então ao curso de magistério no ano de 1994. Vários motivos me impulsionaram a cursá-lo, um deles, era o sonho de concretizar minhas brincadeiras de infância e o segundo, a presença constante de minha mãe me incentivando a buscar uma profissão para que não precisasse depender de uma figura masculina no meu sustento. Posso ainda me recordar de sua frase: “vai estudar minha filha, arruma uma profissão para não depender de homem nenhum”.

Cursar o magistério foi uma das experiências escolares mais prazerosas de minha vida. Adorava freqüentar os estágios e me sentia realizada quando a professora da sala me solicitava ajuda; quantas folhas mimeografei, quantos modelos guardei...

¹ A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9394/96, artigo 29. < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 22/07/08.

² O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9394/96, artigo 32.< http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 22/07/08.

Ao terminar o curso de magistério em 1997, prestei um concurso público para exercer a função de professora de educação infantil. Por opção não quis seguir para as séries iniciais do ensino fundamental, talvez porque tivesse medo de não dar conta dos conteúdos e da disciplina da turma. Em fevereiro de 1999, lá estava eu, assumindo como professora uma sala de aula da educação infantil em um bairro periférico da cidade, consolidando de fato o início de minha atuação como profissional.

Fiz-me professora não apenas por conta de meu primeiro curso de formação inicial, o magistério, mas formei-me também na troca com meus pares, alguns iniciantes como eu. Com esses trocava experiências angustiantes e dificultosas, os insucessos e a busca constante por uma atuação competente. Já com os mais experientes, a troca muitas vezes era restrita aos modelos de atividades mimeografadas e alguns truques de como controlar a disciplina da turma. O choque da realidade, característica relacionada ao início da carreira docente, quando por ocasião do processo de transição de estudantes para professores, os principiantes lutam para estabelecer sua identidade pessoal e profissional, foi inevitável. Havia ainda a busca pela aceitação constante por parte dos mais experientes, na tentativa de sentir-me parte do grupo. Muitas vezes buscava essa aceitação por meio da identificação com suas condutas, como: os modos de controle da disciplina da turma e a seqüência de conteúdos, entre outras.

Houve também o momento de experimentar diversas metodologias de ensino, utilizadas sem reflexão, mas uma característica era sempre presente, a influência de experiências vividas enquanto estudante das séries iniciais do ensino fundamental. Algumas de minhas dúvidas e inseguranças foram redimensionadas por conta de meu ingresso no curso de pedagogia, espaço de formação esse, que agora não mais me ensinava apenas conteúdos específicos e metodologias a serem utilizadas na educação infantil e nas séries

iniciais do ensino fundamental, mas que me colocava em confronto direto com minha atuação e que permitia o processo de reflexão sobre a mesma, bem como a mudança de atitudes até então impensadas. Meu fazer pedagógico cresceu ao trabalhar e cursar a graduação, concomitantemente.

Durante cinco anos exerci a função de professora de educação infantil na mesma rede de ensino e na mesma unidade escolar em que ingressei no início da carreira; removi minha sede para outro bairro da cidade apenas no ano de 2004. Para mim atuar como professora e dar aulas era suficiente; não buscava cargos ou promoções dentro da carreira. Todavia, em janeiro de 2005, uma nova oportunidade profissional se apresentou diante de mim.

Durante o referido mês, estava cumprindo férias escolares em casa quando recebi um telefonema, o qual convidava-me a comparecer na Secretaria Municipal de Educação e Cultura para conversar com a então secretária da educação do município. Ao desligar o telefone, um sentimento de ansiedade e nervosismo tomou conta de mim. Tentava imaginar o conteúdo da conversa, como deveria me portar, que roupa usar, como me colocar oralmente de forma que pudesse causar uma boa impressão. Dentro de instantes consegui me arrumar e seguir até à Secretaria de Educação. Durante o caminho ficava imaginando estar frente a frente com a então secretária. De certa forma, já tinha uma idéia de qual seria o assunto. Desde o final do ano anterior, estávamos ansiosas por saber das futuras mudanças que estariam acontecendo em virtude da chegada de uma nova administração à Secretaria. Por alguns dias, as atuais diretoras³ estavam sendo chamadas para uma conversa na qual saberiam se permaneceriam no cargo ou não. Um clima de expectativa contagiava a

³ Optei pelo uso do feminino na redação desse trabalho, uma vez que no universo examinado a predominância de mulheres ocupando o cargo de diretoras é quase que absoluta.

rede toda; estávamos preocupadas com tais mudanças, pois não sabíamos quem poderia vir a ser nossa nova diretora.

Fiquei esperando por alguns minutos até ser chamada para adentrar na sala da secretária que lá estaria me aguardando para a realização de uma entrevista. Enquanto isso, minhas mãos transpiravam, sentia vontade de ir ao banheiro várias vezes, e quando chegou minha vez de entrar pela porta tive a sensação de que não conseguiria falar. Ao final da entrevista minhas suspeitas se confirmaram, estava sendo convidada para assumir o cargo de diretora de uma unidade de educação infantil. Instintivamente aceitei o convite, mas durante dias não conseguia assimilar as preocupações e anseios que vieram junto com o rótulo de diretora de escola, pois de certa forma esta posição está relacionada com uma questão de poder e era exatamente com esta relação de poder que eu tinha medo de não saber lidar. Coincidência ou não, fui convidada a assumir a direção de uma escola no mesmo bairro em que iniciei minhas atividades profissionais como professora. Começar tudo de novo? Certamente sim! Ao aceitar o desafio, colocava-se diante de mim um novo início na carreira e um novo processo de aprendizagem profissional que diferia do ser professora. Além do anseio natural que todo desafio promove, também tive medo que meus pares pudessem me rejeitar e achar que eu estaria mudando de patamar, que deixaria de ser aquela colega brincalhona e feliz que sempre fui enquanto estive trabalhando em sala de aula. As pessoas começaram a me ligar, e com as ligações vinha o meu discurso de que nada entre nós iria mudar.

Alguns dias após ter aceitado o convite, e já no exercício da função, fui até à Secretaria Municipal de Educação para entregar alguns documentos como: requisição de gás, ofícios solicitando reformas na unidade escolar, devolver folha do vale transporte, solicitar materiais de limpeza, entre outros papéis. Nesse mesmo dia estava sendo realizada

a atribuição de carga suplementar, a tão conhecida dobra (escolha de sala para trabalhar no período contrário). No caminhar pelos corredores fui alvo de muitas saudações e parabenizações por parte de algumas colegas da unidade em que trabalhei e outras tantas conhecidas de outras unidades. É interessante notar que os abraços recebidos foram diferentes, algumas pessoas nem cheguei a vê-las, ou melhor, reconhecê-las no meio de tanta gente e estas já gritavam: “Hei! Já subiu na cabeça? Já subiu no salto? Não me conhece mais?” E eu, totalmente inibida tentava lhes explicar que não era nada daquilo que elas estavam sugerindo, apenas eu não as havia visto ainda.

Passei por um período de transição, no qual a antiga diretora da unidade escolar que assumi me colocava em contato com a escola, seus problemas e peculiaridades e com as novas atribuições da função, tais como: troca de filtro de bebedouro que venceria no mês seguinte, infiltração da sala de atividades, dias em que chegava a merenda na unidade escolar, relatórios da mesma, como lidar com listas de espera de alunos, como realizar prestação de contas, como fazer uma requisição de gás, entre outros aspectos. Estes já foram o suficiente para tirar-me o sono e colocar-me numa condição de maior ansiedade.

Durante o ano, enfrentei momentos de luta interior densa e tensa, geradora de conflitos, desconfortos, expandidos até mesmo para a esfera pessoal. A questão da minha identidade profissional, também foi colocada em questão durante esse rito de iniciação. Quem sou agora? Não sou diretora, não sou mais professora, estou diretora. Característica da rede de ensino em que estava inserida, por se tratar de cargos comissionados (livre nomeação e exoneração do Prefeito Municipal), fato esse que o grupo de professores fazia questão de relembrar a cada dia. Tive que lidar com um novo repertório, contexto e situações adversas que me fizeram buscar auxílio com os mais experientes como no início

da carreira como professora em 1999, que por vezes me colocavam em um processo constante de autocrítica da minha atuação.

Considero que trilhei vários caminhos com acertos e erros, como por exemplo, a primeira conversa com as serventes de merendeiras, essa situação foi como minha primeira prova e meu primeiro fracasso, algo que todo mundo já deve ter vivenciado um dia na vida, mesmo que em situações diferentes.

Estávamos no mês de fevereiro, no primeiro dia de contato com uma parte dos atores sociais da escola: as serventes de merendeiras. Preparei-me com pauta, com direito a uma organização especial, sonhei com esse encontro, tentei me preparar partindo de um planejamento a ser cumprido com as mesmas no período da manhã na escola, quando estaríamos apenas nós três, eu e as duas serventes. Quase nem dormi, meu nível de ansiedade era muito grande. Logo pela manhã, abri as portas da escola bem cedo, na expectativa de chegar primeiro para dar um bom exemplo. Creio que elas também estavam com um certo nível de ansiedade, talvez menor que o meu, pelo menos foi o que as atitudes delas demonstraram. Logo que me viram ocupando a sala da direção disseram: você? Demonstrando que não estavam mais tão preocupadas e temerosas quanto quando ali chegaram, à sensação parecia ser de indiferença. Iniciamos uma conversa então, na qual minha intenção era colocar a pauta em prática, porém a cada tópico que eu abordava elas afirmavam que o item apontado já era cumprido, mas eu sabia que as coisas não eram bem assim. Tentei estabelecer uma relação não ditatorial, não tinha a intenção de mudar ou desestruturar nada, apenas gostaria de oferecer algumas orientações que eu achava serem importantes para a manutenção e até mesmo para a construção de uma boa imagem da escola. Ai, que manhã aquela!

Diferentes tipos de sentimentos borbulhavam dentro de mim a cada dia, causando um rebuliço de emoções dentro do meu peito, e às vezes chegava a expressá-los em minha casa em forma de choro. Isso me fazia recordar de conversas com a minha diretora do ano anterior que sempre dizia: “por mais ansiosa, nervosa, temerosa que você esteja, as pessoas com as quais você virá a ter contato não necessitam perceber”. Ouvir a dica eu ouvi, mas na hora de praticar, falhei. Logo na primeira “prova” que tive, não soube como lidar com ela, e as serventes de merendeiras foram as primeiras a perceber.

Em alguns momentos, buscava forças e agia como se estivesse atuando da melhor maneira possível, mas meu ímpeto de coragem e ousadia era abafado e encoberto pelo olhar do outro: o mais experiente, os funcionários, os professores, eu mesma.

Criei estratégias de enfrentamento das situações adversas, muitas vezes sem o menor embasamento teórico, apenas, influenciada e imbuída pelo senso-comum e intuição.

Senti falta de meus pares, aqueles da época da graduação que, às vezes, com o ato de disponibilizar um texto e provocar uma discussão, contribuía para que eu me fizesse e me colocasse enquanto profissional capaz de repensar práticas, rever concepções e posturas e visualizar possibilidades de ações.

Outro fator interessante foi notar a receptividade da vizinhança à minha pessoa. Logo que fui apresentada pela antiga diretora a um casal vizinho da escola, o recado que recebi por parte deles foi o seguinte: “se for boazinha a gente ajuda, agora se for granfininha, metida, a gente não ajuda não”. Então, com um sorriso amarelo lhes disse que estava morrendo de fome e que precisaria ir embora, que no dia seguinte estaria de volta. Despedi-me dos mesmos com acenos, aguardando suas reações nos próximos encontros. Recordo-me ainda do tão carinhoso: “que peninha, que peninha, que peninha que a Dona (.....) vai embora!”

Durante o decorrer do ano passei a me envolver com esse casal que, por sinal, me ajudou muito durante o período em que atuei naquela unidade escolar. Tenho saudades deles, que possivelmente devem ter sentido minha falta também. É interessante notarmos como as relações vão se construindo dentro e fora das paredes da escola.

É válido ressaltar que o período de estabelecimento de rotinas não demorou muito a chegar, mas os imprevistos no decorrer do caminho também acompanharam meus dias naquele lugar. Ao final do ano de 2005 decidi deixar a função de diretora de escola e retomar minhas atividades como docente na mesma rede de ensino. Penso hoje, que se fosse vivenciar uma nova experiência de gerir uma escola, não cometeria alguns erros que cometi no passado, talvez não os mesmos, passaria pela experiência de forma menos dolorosa, mais leve, todavia não menos repleta de novas aprendizagens profissionais!

Essa vivência profissional, de professora que assume o cargo temporário de diretora de escola me marcou de tal maneira, que na tentativa de buscar explicações para experiências vivenciadas nesse período, surgiu a idéia inicial desse trabalho. Nesse sentido, a questão norteadora desse estudo se apresenta como: Quais as aprendizagens profissionais de diretoras de educação infantil vividas no início da carreira?

Ou seja, diante desse cenário que vivenciei, busco explicitar as aprendizagens profissionais de diretoras de educação infantil vividas no início da carreira, por meio da identificação e análise de concepções manifestas por estas profissionais sobre: papel do diretor, ensino-aprendizagem, função social da escola, função pedagógica e burocrática, fracasso e sucesso escolar, relação escola-família. Uma vez que acredito na interferência que o *modo de ver o mundo e a sociedade (...) tem sobre a forma como o diretor ou gestor toma suas decisões e constrói seu modelo de gestão* (MASETTO, 2003, p. 70). Nesse sentido, me interessava saber o que as diretoras iniciantes concebiam sobre alguns aspectos

relacionados com a carreira, pois em certa medida, suas ações e posturas estariam diretamente relacionadas àquilo que elas compreendiam e valorizavam como princípios educacionais.

De acordo com Masetto, os princípios e teorias educacionais que o gestor vai construindo são oriundos das relações que se estabelecem,

em sua família, com seus pais e irmãos, em sua cidade natal, em seu bairro, com os colegas; na escola fundamental e média, com professores, diretores, funcionários, colegas; na faculdade onde fez seus estudos pedagógicos, com os professores, os colegas, com o currículo organizado e implementado, com os estudos teóricos e práticos das várias disciplinas, com seu diploma. Após a faculdade, a vida profissional e outros estudos vieram e completaram esse conjunto de princípios e teorias educacionais (MASETTO, 2003, p. 71).

Para o referido autor, a influência das experiências vivenciadas ao longo da vida, são assumidas como orientações norteadoras de atividades profissionais no presente e que por sua vez são transformadas em *matrizes de comportamento pessoal e profissional* (MASETTO, 2003, p. 71). Mesmo que para o gestor, esse processo de interiorização e reprodução de condutas possa passar de maneira despercebida.

No referencial teórico desse estudo objetivo explicitar um breve panorama sobre a educação infantil no Brasil e o surgimento da figura do diretor de escola no contexto da gestão escolar.

No percurso metodológico apresento a natureza da pesquisa, a questão norteadora do trabalho e seus respectivos objetivos, os participantes, os instrumentos de coleta e os procedimentos de coleta e análise dos dados.

No processo de análise e discussão dos dados, procuro sistematizar as análises realizadas sobre as aprendizagens profissionais das participantes envolvidas, a partir da

ótica das mesmas, abordando algumas relações com a carreira, bem como concepções manifestas sobre: papel do diretor, ensino-aprendizagem, função social da escola, função pedagógica e burocrática, relação família-escola, fracasso e sucesso escolar etc.. Objetivo ainda, compreender e analisar dificuldades e facilidades encontradas no início da carreira e as formas de enfrentamento ao longo do processo.

Para finalizar, apresento as considerações finais sobre a pesquisa realizada, destacando sua contribuição para a área de formação de professores e outros agentes educacionais, na tentativa de compreensão de quais são as aprendizagens profissionais de diretoras em início de carreira. Bem como a indicação de realização de possíveis trabalhos que possam auxiliar os diretores em início de carreira e também possíveis desdobramentos do trabalho apresentado.

CAPÍTULO 1

REFERENCIAL TEÓRICO

1. O cenário

O presente capítulo tem como objetivo apresentar, por meio de referências teóricas, o cenário em que se contextualiza esse estudo, a educação infantil. Nesse sentido, são apresentados: um breve panorama sobre a educação infantil no Brasil, a relação entre o cuidar e educar nesse nível de ensino, bem como o papel da proposta pedagógica para a instituição de educação infantil. É explicitado ainda, o personagem central da investigação, o diretor de escola, de forma sucinta, o surgimento de sua figura é relatado, bem como algumas discussões sobre seu papel articulado com a legislação vigente.

O contexto de atuação direto do diretor de escola é entendido nesse trabalho como a gestão, sendo assim, as diferentes modalidades de gestão são apresentadas. A gestão burocrática e a gestão pedagógica também compõem esse referencial, uma vez que se constituem em aprendizagens identificadas nesse estudo.

1.1. Breve panorama sobre a educação infantil no Brasil

As instituições dedicadas a educar e cuidar de crianças pequenas são concebidas, atualmente, como um *direito* da população. Cabe lembrar que nem sempre foi assim. Durante muito tempo, elas foram vistas como um “favor”. Alguns inclusive ainda as concebem dessa forma. Mas foi exatamente para mudar definitivamente essa visão e assegurar a educação coletiva como um direito que muitas lutas aconteceram. Como resultado, essa evolução nas idéias sobre tais instituições foi concretizada em leis. No geral, as leis trouxeram avanços, procurando garantir o acesso à essas instituições e guiar a qualidade de atendimento (ROSSETTI-FERREIRA. et. al. 2005, p. 183).

Segundo Oliveira (2007), até meados do século XIX, o atendimento a crianças pequenas oferecido em creches e pré-escolas, praticamente não existia. No meio rural, os fazendeiros assumiam o cuidado das crianças órfãs e na zona urbana, os bebês que eram abandonados, eram recolhidos nas “rodas de expostos” existentes em algumas cidades.

A situação se modifica um pouco no início do século XX, devido ao processo de industrialização e urbanização.

A consolidação da atividade industrial acelerou a transformação de uma estrutura econômica agrária, na qual o trabalho podia ser realizado pelo conjunto dos familiares, em outra estrutura, que passou a incluir a separação física entre o local de moradia e local de trabalho e na qual cada trabalhador é considerado uma unidade produtiva. Como a maioria da mão-de-obra masculina estava na lavoura, as fábricas criadas na época tiveram que admitir grande número de mulheres no trabalho (OLIVEIRA, 2007, p. 94-95).

Ou seja, um problema é instaurado para as mães trabalhadoras, uma vez que as indústrias em que trabalhavam não consideraram tal situação. Soluções emergenciais foram adotadas por tais mulheres, entre elas, a de encontrar em seu núcleo familiar ou fora dele, mulheres que se habilitassem a cuidar de crianças em troca de dinheiro. A autora relata nesse contexto, a figura das “criadeiras” ou estigmatizadas “fazedoras de anjos”, devido a alta taxa de mortalidade das crianças por elas atendidas, situação explicada na época por conta da precariedade de condições higiênicas e materiais a que eram submetidas às crianças.

Com a absorção de mão-de-obra imigrante européia, em sua maioria do sexo masculino, que por sua vez, caracterizava-se como sinônimo de produtividade no início do século, decresce a participação da mulher no contexto operário. Todavia, apesar disso, em meio a embates entre trabalhadores e patrões, o problema das mães operárias com seus filhos pequenos tem algum tipo de resposta. *Embora a necessidade de ajuda ao cuidado*

dos filhos pequenos estivesse ligada a uma situação produzida pelo próprio sistema econômico, tal ajuda não foi reconhecida como um dever social, mas continuou a ser apresentada como um favor prestado, um ato de caridade de certas pessoas ou grupos (OLIVEIRA, 2007, p. 95).

De acordo com Oliveira (2007), os imigrantes europeus, trabalhadores mais qualificados e politizados por conta de seu contato com os movimentos que ocorriam na Europa e Estados Unidos procuravam organizar junto aos demais operários, uma forma de lutarem por seus direitos e protestarem contra as condições precárias de trabalho a que viviam submetidos. Entre as reivindicações de parte desse movimento operário, encontrava-se a existência de locais para guarda e atendimento às crianças enquanto suas mães trabalhavam.

As instituições sindicais eram altamente combatidas pelas associações patronais, todavia, alguns empresários, modificando sua política de repressão, concediam alguns benefícios sociais, como mecanismo de controle da forma de vida de seus operários dentro e fora das fábricas, como: fundação de vilas operárias, clubes esportivos e algumas creches e escolas maternas para os filhos dos operários; iniciativas essas que aos poucos foram adotadas por outros empresários. O atendimento do filho da operária em instituições montadas pelas fábricas estava atrelado ao fato do aumento de produção por parte das mães. Entretanto, mesmo o discurso dos patrões quanto do próprio movimento operário enaltecia o ideal de uma mulher voltada para o lar, contribuindo dessa forma, *para que as poucas creches criadas continuassem a ser vistas como paliativos, como situação anômala (OLIVEIRA, 2007, p. 96-97).*

Todavia, em 1943, com a Consolidação das Leis do Trabalho, o acesso às creches por parte das mães trabalhadoras foi adquirindo um novo contorno, pois, nos primórdios

das creches vinculadas às empresas como vimos anteriormente, essas não eram encaradas como direito, como uma conquista por parte dos trabalhadores, uma vez que a criação de tais creches por parte dos empregadores era entendida como um ato de bondade, de assistência.

Embora desde a década de 30 já tivessem sido criadas algumas instituições oficiais voltadas ao que era chamado de proteção à criança, foi na década de 40 que prosperaram iniciativas governamentais na área da saúde, previdência e assistência. O higienismo, a filantropia e a puericultura dominaram, na época, a perspectiva de educação das crianças pequenas. O atendimento fora da família aos filhos que ainda não frequentassem o ensino primário era vinculado a questões de saúde. Entendidas como “mal necessário”, as creches eram planejadas como instituição de saúde, com rotinas de triagem, lactário, pessoal auxiliar de enfermagem, preocupação com a higiene do ambiente físico (OLIVEIRA, 2007, p. 100).

Nesse sentido, a multiplicação de instituições filantrópicas com a finalidade de combater a mortalidade infantil ocorreu. Com o tempo as referidas entidades começaram a receber auxílio governamental, além dos donativos que recebiam das famílias mais ricas. Nesse contexto, o atendimento oferecido nas creches adquiria um caráter assistencial-protetor. Oliveira (2007) relata que a preocupação era alimentar e cuidar da higiene, bem como da segurança física das crianças que recebiam tal atendimento, sendo pouco valorizado o trabalho voltado para a educação e desenvolvimento intelectual e afetivo das crianças.

Uma mudança importante ocorre na década de 60, com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional aprovada em 1961, a Lei nº 4024/61, que apontou para a inclusão dos jardins-de-infância no sistema de ensino.

Assim dispunha essa lei:

Art. 23 - “A educação pré-primária destina-se aos menores de até 7 anos, e será ministrada em escolas maternas ou jardins-de-infância”.

Art. 24 - “As empresas que tenham a seu serviço mães de menores de sete anos serão estimuladas a organizar e manter, por iniciativa própria ou em cooperação com os poderes públicos, instituições de educação pré-primária” (OLIVEIRA, 2007, p. 102).

De acordo com Oliveira (2007), no período dos governos militares pós-1964, políticas adotadas em nível federal continuaram a divulgar a idéia de creche e pré-escola como equipamentos sociais de assistência a crianças carentes. O que prevalecia ainda eram auxílios às entidades filantrópicas, por meio de programas emergenciais e de baixo custo. Todavia,

muitas entidades, influenciadas pelo tecnicismo que se infiltrou na área de serviço social, esboçaram uma orientação mais técnica para seu trabalho com as crianças, incluindo preocupações com aspectos da educação formal. A ênfase passou a ser dada a um trabalho de cunho “educativo sistematizado” (...) nos parques infantis e escolas maternas. A idéia de compensar carências de ordem orgânica ampliou-se para a compensação de carências de ordem cultural, como garantia de diminuição do fracasso escolar no ensino obrigatório (OLIVEIRA, 2007, p. 108).

De acordo com essa perspectiva compensatória, as creches e pré-escolas seriam um espaço destinado para a superação de carências de ordem culturais, mesmo que as condições sociais a que estavam submetidas às crianças continuassem as mesmas, sem alteração das estruturas sociais. Nesse sentido, propostas de trabalho foram elaboradas para as creches e pré-escolas que atendiam a população de baixa renda. *Tais propostas visavam à estimulação precoce e ao preparo para a alfabetização, mantendo, no entanto, as práticas educativas geradas por uma visão assistencialista da educação e do ensino* (OLIVEIRA, 2007, p. 109).

Segundo Oliveira (2007), com a entrada cada vez maior das mulheres das camadas médias da população no mercado de trabalho, o número de creches e pré-escolas aumenta, principalmente na rede particular de ensino. A preocupação com o aprimoramento

intelectual dos filhos começa a ser a preocupação dos usuários desse sistema. Na década de 70, acontece um aumento na demanda por pré-escolas, bem como o processo de municipalização da educação nessa modalidade de ensino. Discussões sobre a importância dos primeiros anos de vida no desenvolvimento da criança propiciaram mudanças no tipo de trabalho exercido nos parques infantis, assumindo um caráter de maior sistematização das atividades, embora a preocupação com o combate à desnutrição ainda perpassasse o atendimento oferecido às crianças.

Com a Constituição de 1988, pela primeira vez, é feita referência aos direitos específicos das crianças, acarretando várias mudanças nos papéis das creches e pré-escolas, pois é estabelecido pela primeira vez como dever do Estado, oferecer condições para a educação de crianças de zero a seis anos de idade, adquirindo, assim, um caráter educacional do papel que vinha sido desempenhado anteriormente. Ou seja, a Constituição Federal define a educação infantil como direito da criança e opção da família. Nesse contexto, retomam-se então as discussões sobre o papel ou as funções das creches e pré-escolas, buscando romper com as concepções meramente assistencialistas e compensatórias.

Após a promulgação da Constituição Federal de 1988, que determinou que 50% da aplicação obrigatória de recursos em educação fosse destinada a programas de alfabetização – em um momento que era defendida a alfabetização de crianças em idade anterior à do ingresso no ensino obrigatório - , houve expansão do número de pré-escolas e alguma melhoria no nível de formação de seus docentes, muitas vezes já incluídos em quadros de magistério. O filhote esquecido nessa expansão era a creche, que embora reconhecida como instituição educacional, permanecia muito identificada com a idéia de favor e de situação de exceção. A década de 90 assistiu a alguns novos marcos. Um deles foi a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente em 1990, que concretizou as conquistas dos direitos das crianças promulgados pela Constituição (OLIVEIRA, 2007, p. 116-117).

Ou seja, com a elaboração do Estatuto da Criança e do Adolescente em 1990, a criança passa a ter proteção integral e mais uma vez é reconhecido o papel do Estado no que diz respeito ao atendimento das crianças em creches e pré-escolas. De acordo com Rossetti-Ferreira (2005),

na verdade, essa lei significa mais do que um simples instrumento jurídico. Ela inseriu as crianças e adolescentes no mundo dos direitos, especificamente, no mundo dos Direitos Humanos. O ECA estabeleceu um sistema de elaboração e fiscalização de políticas públicas voltadas para a infância, tentando com isso impedir desmandos, desvios de verbas e violações dos direitos das crianças. Serviu ainda como base para a construção de uma nova forma de olhar a criança: uma *criança com direito de ser criança*. Direito ao afeto, direito de brincar, direito de querer, direito de não querer, direito de conhecer, direito de sonhar. Direito ainda de opinar: pelo ECA, a criança e o adolescente são considerados sujeitos de direitos. Isso significa dizer que são atores do próprio desenvolvimento (ROSSETTI-FERREIRA. et. al. 2005, p.184).

Segundo Oliveira (2007), esses fatos preparam o ambiente para a aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Lei nº 9394/96 que por sua vez, estabelece a educação infantil como primeira etapa da educação básica. *Conquista histórica que tira as crianças pequenas e pobres de seu confinamento em instituições vinculadas a órgãos de assistência social* (OLIVEIRA, 2007, p. 117).

A nova lei entende que a educação começa nos primeiros anos de vida e é papel das creches e pré-escolas participarem desse processo junto com as famílias. Todavia, quando a LDB fala em educação não está querendo, contudo, falar em antecipação da escolarização. Outro aspecto que merece destaque é a denominação das instituições de educação infantil, uma vez que essa se dá de acordo com a faixa etária das crianças atendidas e não de acordo com a classe social a que pertencem.

Finalizo esse breve panorama sobre a educação infantil no Brasil com as considerações de Rossetti-Ferreira quando afirma que,

ao deixar claro que a denominação das instituições se dá de acordo com a faixa etária da criança, a lei abre uma possibilidade de discussão sobre o nome e o tipo da instituição em relação às classes sociais. Creche, pública ou particular é a instituição para crianças de zero a três anos, e pré-escola, pública ou particular, para crianças de quatro a seis, independente do bairro em que está instalada, da forma de contrato estabelecida entre a família e a instituição ou da classe social das famílias atendidas. Desse modo, a lei rompe com uma prática usual, segundo a qual o nome “creche” é dado para as instituições ligadas aos bairros mais pobres, onde ficam as crianças que têm família com menor renda. “Escolinha” é, geralmente, o nome mais escolhido para as instituições privadas onde ficam as crianças cujas famílias possuem poder aquisitivo maior” (ROSSETTI-FERREIRA. et. al. 2005, p. 188).

Não se pode negar que a trajetória histórica da educação infantil no Brasil tem seus resquícios nos dias de hoje, quando ainda não se tem clara qual a função das escolas de educação infantil, por mais que os discursos sejam inovadores e pareça clara sua concepção sobre o educar e cuidar das crianças pequenas, o que se observa na maioria das vezes são práticas voltadas para a antecipação da escolarização das crianças pequenas, que se difundem no binômio educar e cuidar.

A seguir, é apresentada em forma de quadro uma sistematização da evolução legal da educação infantil no Brasil, como forma de explicitação dos momentos históricos desse nível de ensino.

Quadro 1 - Síntese da evolução legal da educação infantil no Brasil

ANO	INSTRUMENTO LEGAL	ARTIGOS
1961	Lei 4024 – Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional	<p>Art. 23 - A educação pré-primária destina-se aos menores de sete anos e será ministrada em escolas maternas e jardins da infância.</p> <p>Art. 24 - As empresas que tenham a seu serviço mães de menores de sete anos serão estimuladas a organizar e manter, por iniciativa própria, ou em cooperação com poderes públicos, instituições de educação pré-primária.</p>
1971	Lei 5692 – Fixa Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências	<p>Art. 19 - Os sistemas de ensino velarão para que as crianças de idade inferior a sete anos recebam conveniente educação em escolas maternas, jardins-de-infância e instituições equivalentes.</p>
1988	Constituição da República Federativa do Brasil	<p>Art. 208 – O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:</p> <p>IV – atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade.</p> <p>Art. 211 – A União, os Estados, o Distrito Federal e os municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino.</p> <p>§ 1º - A União organizará e financiará o sistema federal de ensino e o dos Territórios, e prestará assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios para o desenvolvimento de seus sistemas de ensino e o atendimento prioritário à escolaridade obrigatória.</p> <p>§ 2º - Os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e pré-escolar.</p>
1990	Estatuto da Criança e do Adolescente	<p>Art. 1º - Esta Lei dispõe sobre a proteção integral à criança e ao adolescente.</p> <p>Art. 2º - Considera-se criança, para os efeitos desta Lei, a pessoa até doze anos de idade incompletos, e adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade.</p> <p>Art. 54 – É dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente:</p> <p>IV – Atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos.</p>
1996	Lei 9394 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional	<p>Art. 4º - O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:</p> <p>IV – atendimento gratuito em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade.</p> <p>Art. 11- Os municípios incumbir-se-ão de:</p> <p>V – oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino.</p> <p>Art. 21 – A educação escolar compõe-se de:</p> <p>I – Educação básica formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio.</p> <p>Art. 30 – A educação infantil será oferecida em:</p> <p>I – creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade;</p> <p>II – pré-escolas, para as crianças de quatro a seis anos de idade.</p> <p>Art. 31 – Na educação infantil a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental.</p>

Fonte: ONOFRE, Márcia Regina, 2002, p. 18.

Vale salientar ainda, que uma vez que a educação infantil é considerada etapa integrante da educação básica juntamente com o ensino fundamental e médio, caracterizando-se como nível de ensino, destaca-se a presença das normatizações, uma delas refere-se ao perfil de seus profissionais. De acordo com Libâneo (2007), a formação dos profissionais do ensino sofreu muitas mudanças com a atual LDB e as resoluções que a acompanharam. De acordo com o referido autor, antes da reforma, a formação dos professores era realizada de duas maneiras: uma delas era a formação em nível de segundo grau, o magistério e a outra a licenciatura no curso superior. Todavia, com a LDB de 96, ocorre a ampliação dessa modalidade de formação, sendo possível formar professores em nível médio para atuar na educação infantil e nas primeiras séries do ensino fundamental, bem como formá-los nas licenciaturas para as diferentes áreas do saber das séries finais do ensino fundamental e do ensino médio. A LDB prevê ainda a formação de professores em cursos normais superiores, formação pedagógica para bacharéis e formação em serviço. A formação exigida para os profissionais da educação infantil fica disposta na LDB em seu artigo 62, no título VI da seguinte forma:

a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

A formação em nível médio é admitida apenas para os profissionais que pretendem atuar na modalidade da educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental. Todavia, a própria lei, em seu art. 87, parágrafo 4º, *estabelece que, até o fim da Década da*

Educação (em 2006), somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço (Brasil, 1996) (LIBÂNEO, et. al. 2007, p. 272).

Percebe-se uma ambigüidade na redação do artigo 62 da lei, uma vez que na primeira parte do artigo, a formação dos profissionais fica entendida como realizada em nível superior, já na segunda parte é admitida a formação em nível médio. O fato é que a lei estabelece a necessidade da formação permanente e a valorização dos profissionais que atuam nesse nível de ensino.

1.2. Educar x Cuidar

Os cuidados ministrados na creche e na pré-escola não se reduzem ao atendimento de necessidades físicas das crianças, deixando-as confortáveis em relação ao sono, à fome, à sede e à higiene. Incluem a criação de um ambiente que garanta a segurança física e psicológica delas, que lhes assegure oportunidades de exploração e de construção de sentidos pessoais, que se preocupe com a forma pela qual essas estão se percebendo como sujeitos. Nesses ambientes de educação, a criança se sente cuidada. Sente que há uma preocupação com o seu bem-estar, com seus sentimentos, com suas produções, com sua auto-estima. Educar e cuidar são formas de acolher (OLIVEIRA, 2007, p. 47).

Quando nos referimos ao binômio educar e cuidar, dependendo de nossa concepção sobre a função da instituição de educação infantil, podemos entender que o cuidar é tarefa das creches, que por sua vez atendem as crianças menores, de 0 a 3 anos e o educar, fica como atribuição das pré-escolas que atendem as crianças maiores, de 4 a 6 anos, entendido com a função preparatória para o ensino fundamental. Todavia, de acordo com a Lei nº 9394/96 em seu artigo 29,

A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem por finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos

físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Nesse sentido, a lei reconhece a necessidade de realização de uma proposta cujo objetivo seja o desenvolvimento integral da criança, sem, contudo antecipar o processo de escolarização. E quando se pensa em desenvolvimento integral, educar e cuidar devem ser entendidos como indissociáveis.

Outro aspecto importante nesse trecho da lei refere-se ao papel da família, uma vez que a lei é clara quando diz que a educação escolar não substitui a educação familiar, apenas complementa-a. Sendo assim, nem tudo pode ficar sob a responsabilidade das instituições de educação infantil, apontando para a necessidade de articulação entre a família e a escola. *Sem que as famílias participem da creche e da pré-escola, não há como promover o desenvolvimento integral da criança. Nessa relação, conflitos podem surgir. Se bem conduzidos, podem resultar num processo de melhoria na qualidade do serviço prestado pela instituição* (ROSSETTI-FERREIRA. et al. 2005, p. 186).

Em seu artigo 30, a LDB descreve a denominação das instituições de educação infantil,

A educação infantil será oferecida em:
I- creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade;
II- pré-escolas para crianças de quatro a seis anos de idade.

A lei deixa claro que a denominação das instituições de educação infantil ocorre de acordo com a faixa etária das crianças atendidas e não de acordo com a classe social a que pertencem.

Segundo Kuhlmann Jr. (2007), a vinculação das creches e pré-escolas ao sistema educacional significa uma conquista do ponto de vista da superação de uma situação que mantinha um segmento de instituições educacionais destinada para os pobres, segregadas do ensino regular, retirando da instituição creche o estigma de destinação exclusiva aos pobres.

Kuhlmann Jr. aponta para o fato de que,

se na nova lei educacional a educação básica envolve a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, apenas o ensino fundamental é obrigatório, destinado a todas as crianças brasileiras, a partir dos sete anos de idade. A educação infantil é de outra ordem, pois não se destina a todos. Assim, seria um equívoco engessá-la nos moldes do ensino fundamental, que lhe sucede, em uma perspectiva preparatória, propedêutica (KUHLMANN Jr., 2007, p. 57).

O referido autor não quer, contudo, afirmar que a educação infantil é desarticulada do ensino fundamental, uma vez que as crianças mais velhas da educação infantil em breve estarão inseridas no contexto da escola do ensino fundamental e que por sua vez possam manifestar interesse por aprender a ler, escrever e contar, por exemplo.

Kuhlmann Jr. elucida a necessidade da instituição de educação infantil enquanto lugar de cuidado e educação, que toma a criança como ponto de partida para a formulação de suas propostas pedagógicas. Tomar a criança como ponto de partida exigiria então,

compreender que, para ela, conhecer o mundo envolve o afeto, o prazer e o desprazer, a fantasia, o brincar e o movimento, a poesia, as ciências, as artes plásticas e dramáticas, a linguagem, a música e a matemática. Que para ela, a brincadeira é uma forma de linguagem, assim como a linguagem é uma forma de brincadeira (KUHLMANN Jr., 2007, p. 65).

De acordo com documento oficial do Ministério da Educação e Cultura, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998), têm sido apontada a necessidade de que as instituições de educação infantil compreendam e incorporem as funções de educar e cuidar, não hierarquizando os profissionais, tampouco as instituições que trabalham com crianças pequenas e/ou com crianças maiores. Ou seja, a proposta é a associação entre o educar e o cuidar. Nesse cenário,

(...) educar significa, portanto, propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural. Neste processo, a educação poderá auxiliar o desenvolvimento das capacidades de apropriação e conhecimento das potencialidades corporais, afetivas, emocionais, estéticas e éticas, na perspectiva de contribuir para a formação de crianças felizes e saudáveis (BRASIL, 1998, Introdução, p. 23).

O cuidar deve ser compreendido como parte integrante da educação. *Cuidar significa valorizar e ajudar a desenvolver capacidades. O cuidado é um ato em relação ao outro e a si próprio que possui uma dimensão expressiva e implica em procedimentos específicos* (BRASIL, 1998, Introdução, p. 24).

Quando ouvidas, observadas e respeitadas, as crianças podem demonstrar importantes dicas sobre a qualidade do cuidado que a elas tem sido despendido. O comprometimento com o outro, com sua singularidade, deve ser característica presente no cuidar, nessa relação entre quem cuida e quem é cuidado, vínculos são construídos. Assim,

cuidar da criança é sobretudo dar atenção a ela como pessoa que está num contínuo crescimento e desenvolvimento, compreendendo sua singularidade, identificando e respondendo às suas necessidades. Isto inclui interessar-se sobre o que a criança sente, pensa, o que ela sabe sobre si e sobre o mundo, visando à ampliação deste

conhecimento e de suas habilidades, que aos poucos a tornarão mais independente e mais autônoma (BRASIL, 1998, Introdução, p. 25).

Por isso, ao planejar diretrizes/propostas curriculares para a educação infantil, é importante que se leve em consideração essa nova forma de olhar a criança, que tem requerido a construção de uma nova forma de olhar o cuidar e o educar.

Ou seja, o atendimento oferecido às crianças de zero a seis anos deve ser entendido como um processo contínuo, rompendo a concepção de que nas creches predominam os cuidados com higiene, saúde e alimentação e de que nas pré-escolas se prepara a criança para o ensino fundamental. Visto que a educação infantil não é um período preparatório para o ensino fundamental, o trabalho a ser realizado junto às crianças de zero a seis anos deve envolver ações de cuidado e educação de forma indissociável, organizando em suas propostas pedagógicas como deve ser realizado esse tipo de atendimento. Sabe-se que existe a necessidade de reorganização do tempo, do espaço, bem como dos materiais disponíveis nesse nível de ensino. Beauchamp (2005) aponta para alguns aspectos relacionados nesse sentido,

o espaço físico da instituição deve ser acolhedor, aconchegante e seguro e, ao mesmo tempo, promotor de aprendizagem adequada à faixa etária. O tempo deve ser flexível, respeitando os ritmos individuais das crianças e de cada coletivo / fase, considerando as características e as necessidades dos diversos momentos de formação das crianças. (...) para que o atendimento da Educação Infantil tenha qualidade, os sistemas de ensino devem traçar diretrizes que atendam às questões gerais da rede de ensino e às particularidades de cada escola. A proposta pedagógica deve ser elaborada pela unidade escolar com a participação de professores, diretores, pessoal de apoio, pais, mães e responsáveis pelas crianças, a partir das diretrizes traçadas pelos sistemas de ensino. A garantia do sucesso pedagógico da Educação Infantil depende em grande parte de um trabalho efetivo de acompanhamento das secretarias municipais de Educação (BEAUCHAMP, 2005, p. 11).

Ressalta-se nesse cenário, a contribuição das secretarias municipais na efetivação dessas propostas, uma vez que essas deveriam ter como *ponto de partida integrar em seu interior equipes pedagógicas de creches e pré-escolas, estabelecendo uma coordenação única* (BEAUCHAMP, 2005, p. 11).

A construção de uma proposta pedagógica nas escolas, auxiliada e supervisionada por equipes de coordenação advindas das secretarias municipais que por sua vez, explicitem claramente sua concepção sobre a educação infantil em seu município, constituiu-se em alternativa para a superação da dicotomia presente no cuidar e educar em algumas creches e pré-escolas.

1.3. Educação Infantil: a construção da proposta pedagógica

Pesquisas sobre aprendizagem e o desenvolvimento infantil revelam que pensar uma proposta pedagógica para creches e pré-escolas envolve organizar condições para que as crianças interajam com adultos e outras crianças em situações variadas, construindo significações acerca do mundo e de si mesmas, enquanto desenvolvem formas mais complexas de sentir, pensar e solucionar problemas, em clima de autonomia e cooperação (OLIVEIRA, 2007, p. 49).

Assim como o binômio educar e cuidar relaciona-se diretamente com a trajetória histórica da educação infantil no Brasil, a proposta pedagógica por sua vez, relaciona-se com o referido binômio. Isso porque, a proposta pedagógica para a educação infantil deve ser entendida como a busca de organização do trabalho de cuidar e educar das crianças pequenas, realizado em creches e pré-escolas complementando a ação da família.

Para Kramer,

uma proposta pedagógica é um caminho não é um lugar... toda proposta contém uma aposta. Nasce de uma realidade que pergunta e é também busca de uma

resposta. É, pois, um diálogo. Toda proposta é situada: traz consigo o lugar de onde fala e a gama de valores que a constitui; traz também as dificuldades que enfrenta, os problemas que precisam ser superados e a direção que a orienta (DIAS; FARIA, 2001, p. 27).

Nesse sentido, a proposta pedagógica é entendida como a tentativa de conscientização da organização do trabalho a ser desenvolvido nas creches e pré-escolas, oportunizando o repensar dos investimentos realizados e o redirecionamento das ações.

Como referências norteadoras para a elaboração do referido documento, encontram-se as normas provenientes do poder público que se constituem como fruto de uma história de lutas e reivindicações de diferentes grupos da sociedade civil organizada, bem como as determinações legais, que nesse contexto são vistas como conquistas do reconhecimento da educação infantil no País. Outras referências ainda podem e devem ser buscadas tendo em vista a concepção filosófica e pedagógica de cada instituição, em iniciativas bem sucedidas, livros, entre outros. Nesse cenário, documentos oficiais do Ministério da Educação e Cultura caracterizam-se como fonte de consulta, como por exemplo, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, as Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil, os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil, a Política Nacional de Educação Infantil, os Critérios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças, entre outros. Como documentos municipais, as diretrizes da Secretaria Municipal de Educação, bem como o Plano de Governo do Município, devem ser consultados; daí a necessidade de que se tenham claras as diretrizes (políticas públicas) para a educação infantil no município, como forma de orientar a elaboração da proposta pedagógica da instituição e conseqüentemente, o trabalho dos funcionários que atuam nas instituições de crianças pequenas.

É necessário que a escola tenha claro em que bases estão alicerçadas suas ações, explicitando o que pensam, o que querem e o que irão fazer para atingir seus objetivos. Vale ressaltar, que o referido documento nunca vai estar acabado, tendo em vista a característica de estar sempre avançando, verificando as possibilidades e experiências de cada um dentro da escola, levantando o perfil e as expectativas dos pais, mães e responsáveis, o perfil das professoras da instituição, o potencial da comunidade, qual a forma escolhida para a participação da família/comunidade, a forma de gestão, entre outros aspectos.

As discussões dentro da instituição devem abarcar alguns aspectos como: a concepção de criança, o papel da educação (para quê serve), o papel da educação infantil, como as crianças aprendem, a organização do tempo e do espaço, as relações vividas dentro da escola, as relações com os pais e mães ou responsáveis, a rotina, entre outros.

As secretarias estaduais e municipais também possuem papel importante nesse cenário, de acordo com Dias e Faria (2001),

as Secretarias não tem o papel de elaborar propostas pedagógicas, mas têm a responsabilidade de contribuir, subsidiando as instituições de educação infantil e seus profissionais nessa elaboração. Compete-lhes ainda, o acompanhamento, a supervisão e a avaliação do processo de elaboração e implementação das propostas, identificando necessidades e criando estratégias de melhoria da proposta (DIAS; FARIA, 2001, p. 18).

Ou seja, tais instituições devem encontrar formas de auxílio e apoio a serem despendidos às instituições de educação infantil sob sua responsabilidade.

Nesse contexto, a figura do (a) diretor (a) de escola se faz de extrema importância, provendo seu grupo de informação, articulando propostas, entre outros aspectos. É sobre esse personagem que centraremos a atenção daqui por diante.

1.4. O personagem central da investigação

Você chega aqui e você não sabe o que vai acontecer, porque aponta três, quatro funcionárias trazendo problemas pra você. Por exemplo, estorou o cano, você tem que reagir rápido, porque se você demorar e ficar pensando muito, inunda a escola, as crianças ficam sem água e tudo depende disso, pra banho, pra fazer comida. Aparece uma mãe aqui brigando com a professora, criticando a professora, você tem que agir rápido pra tentar amenizar a coisa, tranquilizar a mãe, chamar a professora pra saber realmente o que aconteceu (fala da Diretora 2).

1.4.1. Surgimento da figura do diretor

Quando se observa o depoimento acima, fica fácil imaginar a figura de uma diretora de escola de educação infantil, considerada por mim, como personagem central dessa investigação.

Todavia, nesse trecho do trabalho, a intenção é apresentar de forma resumida a origem do cargo do diretor de escola no ensino público paulista. As atribuições e aprendizagens das diretoras de instituições de educação infantil serão abordadas com maior ênfase nesse estudo no capítulo de análise e discussão dos dados.

Sobre o surgimento da figura do diretor, realizo considerações com base no estudo realizado por Cortina (1994).

A referida autora explicita em seu trabalho, a relação estabelecida entre a criação dos grupos escolares do Estado de São Paulo e a necessidade da figura de um diretor de escola. Tal relação se efetiva na medida em que com a expansão dos grupos escolares, emerge a necessidade de uma legislação específica para dar conta da nova realidade, e com ela a criação do cargo de diretor de escola, cujo acesso deveria se dar por ocasião da realização de concursos públicos de provas e títulos.

De acordo com o estudo realizado pela citada autora,

a aprovação do Regimento Interno das Escolas Públicas, Decreto Estadual nº 248, de 26 de julho de 1894, além de instituir os grupos escolares, classifica as demais escolas preliminares em escola pública para meninos, escola pública para meninas, escolas mistas e curso público para adultos. Definem-se 'os dois tipos fundamentais de estabelecimentos de ensino primário, a escola isolada e o grupo escolar' (...) (CORTINA, 1994, p. 39).

Por grupos escolares, pode-se entender a reunião de quatro a dez escolas isoladas em um único prédio, que anteriormente eram multiseriadas e unidocentes. O referido grupo escolar previa professores em número igual ao das classes existentes, ou seja, um professor para cada sala de aula. Previa ainda, a existência de professores adjuntos e auxiliares e a presença de um diretor, que por sua vez, preferencialmente deveria ser um professor normalista nomeado pelo governo. De acordo com Reis Filho (1981) citado por Cortina, *com essa organização e padrão de ensino os grupos escolares difundiram-se, no ensino público paulista até 1920, ajustados às novas condições urbanas de concentração da população* (CORTINA, 1994, p. 40). Ou seja, com a criação e expansão dos grupos escolares, e com a organização do ensino de forma graduada surge a figura do diretor de escola.

Para a autora, a criação do cargo de diretor de escola relacionou-se a dois fatores. Um deles era a necessidade de um elemento que garantisse a reforma educacional que se pretendia na época; nesse sentido o diretor seria o elemento propulsor de novas idéias, capaz de exercer influência sobre o grupo de professores. O segundo fator justifica a existência do diretor como responsável por gerir as atribuições pedagógicas e administrativas da instituição escolar, uma vez que, como a escola primária tornara-se uma organização complexa, com a presença de novos papéis e conseqüentemente com a divisão

do trabalho, a própria legislação se encarregava de *elencar uma série de atribuições administrativas ao diretor, ao lado de suas principais atribuições pedagógicas: imprimir nos Grupos Escolares o tipo de organização e método de ensino da Escola-Modelo no Estado e submeter alunos a exame* (CORTINA, 1994, p.40).

Cortina explicita em seu trabalho, ainda, todos os decretos e reformas pelas quais passou o ensino público paulista relacionando os referidos momentos com a figura do diretor, apontando para a forma de provimento ao cargo nos determinados períodos, explicitando ainda o surgimento de sua figura no ensino secundário. Todavia, acredito que os elementos apontados até o momento propiciam uma compreensão inicial do surgimento de sua figura no ensino público paulista.

1.4.2. O diretor de escola na legislação

No âmbito federal, as atribuições do diretor de escola estão previstas na da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Lei Federal nº 9394/96⁴. Seu papel vem atrelado às incumbências dos estabelecimentos de ensino. No artigo 12, os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de:

- I- elaborar e executar sua proposta pedagógica;
- II- administrar seu pessoal e seus recursos materiais e financeiros;
- III- assegurar o cumprimento dos dias letivos e horas-aula estabelecidas;
- IV- velar pelo cumprimento do plano de trabalho de cada docente;
- V- prover meios para a recuperação dos alunos de menor rendimento;
- VI- articular-se com as famílias, e a comunidade criando processos de integração da sociedade com a escola;

⁴ Lei Federal nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996 – estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

- VII- informar os pais e responsáveis sobre a frequência e o rendimento dos alunos, bem como sobre a execução de sua proposta pedagógica.

No que se refere à sua qualificação profissional, segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 5692/71⁵ em seu artigo 33, a formação dos administradores e demais especialistas, seria realizada em cursos superiores de graduação curta ou plena ou em cursos de pós-graduação⁶. Já na lei nº 9394/96, em seu artigo 64, a formação dos gestores fica descrita da seguinte forma:

a formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será realizada em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Título VI dos Profissionais da Educação).

Portanto, a qualificação profissional para ocupar o cargo de diretor de escola, não exige a formação específica em administração escolar.

No âmbito municipal, as atribuições do diretor de escola estavam previstas no Estatuto do Magistério Municipal do contexto escolhido para a realização desse estudo, por meio da lei municipal nº 11.135/96, em seu anexo número IV, páginas 30 e 31, as tarefas elencadas para os diretores de escola de educação infantil e escola de 1º grau são as seguintes:

- dirigir a Unidade Escolar, de modo a garantir a consecução dos objetivos do processo educacional;

⁵ Lei Federal nº 5692/71, de 11 de agosto de 1971-fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências.

⁶ Conforme lei complementar nº 444/85, que dispõe sobre o estatuto do magistério paulista, a qualificação exigida para ocupar o cargo de direção de escola é a licenciatura plena em pedagogia com habilitação em administração escolar.

- promover a integração de todos os elementos competentes das equipes técnico-administrativa e docente que atuem na Unidade Escolar;
- acompanhar o desenvolvimento das atividades do plano escolar visando a execução dos propósitos curriculares, assessoramento, o controle e a avaliação de todo o processo educacional;
- coordenar e controlar os serviços administrativos da Unidade Escolar;
- zelar pelo fiel cumprimento do horário escolar e controlar a frequência e assiduidade de subordinados, submetendo á apreciação superior assuntos de maior relevância;
- supervisionar o funcionamento das instituições escolares, complementares e auxiliares do ensino, objetivando o perfeito equilíbrio entre a atuação destas instituições e as demais atividades da Unidade Escolar;
- promover condições para a integração escola-família-comunidade;
- propor em face da demanda escolar a criação e supressão de classes;
- cuidar para que o prédio escolar e suas instalações sejam mantidas em boas condições, tomando as providências necessárias junto aos órgãos competentes, inclusive quanto ao provimento de material necessário ao seu bom funcionamento;
- cumprir e zelar pelo cumprimento dos dispositivos estabelecidos no Regimento Escolar, bem como das normas e diretrizes emanadas de autoridades superiores;
- diligenciar para que sejam sanadas quaisquer falhas ou irregularidades verificadas na Unidade;
- participar ou conduzir reuniões pedagógicas;
- atualizar-se profissionalmente, participando de Congressos, Simpósios, Encontros, Seminários e Grupos de estudo relativos à Educação;
- coordenar a execução de programas elaborados e autorizados pelo Departamento de Educação e Cultura – DEC⁷.

Como atribuições específicas do diretor das escolas de 1º grau, encontra-se:

- aplicar advertências e suspensão de alunos;
- encaminhar denúncias, reclamações e pedidos de sindicância ao Diretor do Departamento de Educação e Cultura - DEC para deliberações.

No mais recente documento que rege a educação municipal no contexto escolhido para a realização desse estudo, o Estatuto da Educação, sob a Lei nº 13.889/2006 que institui o plano de carreira e remuneração para os profissionais da educação, não há nenhum artigo que determine especificamente atribuições/tarefas/designações para os diretores de escola. O que é encontrado sobre essa categoria visualiza-se na seção IV, dos requisitos para o exercício das funções gratificadas:

⁷ DEC- Departamento de Educação e Cultura, hoje conhecido como SMEC- Secretaria Municipal de Educação e Cultura.

Art. 18. Para o exercício das funções gratificadas previstas no artigo 14 desta Lei serão exigidos os seguintes requisitos:

- I-** ser servidor público efetivo da rede municipal de ensino;
- II-** estar em pleno exercício das suas atividades profissionais;
- III-** possuir, no mínimo, dois anos de efetivo exercício em emprego docente na rede municipal de ensino;
- IV-** ser graduado em pedagogia ou em nível de pós-graduação na área de educação.

Parágrafo único- Para apuração do tempo de efetivo exercício, serão considerados os critérios previstos no artigo 46 desta Lei.

Em fevereiro de 2008, momento de elaboração e redação desse texto surge na rede de ensino em questão um documento intitulado: MINUTA - Regimento Interno dos Centros Municipais de Educação Infantil (CEMEIS), que traz as atribuições não só dos diretores de escola, mas também dos professores/educadores, serviços gerais e servente-merendeiras.

Sendo assim, compartilho o que o referido documento traz a respeito das atribuições previstas para os diretores de escola,

Artigo 59 – São atribuições do Diretor de Escola:

- I.** Elaborar, executar e avaliar o Projeto Pedagógico, junto à equipe, o conselho e a comunidade escolar, considerando a Política Educacional da Secretaria Municipal de Educação;
- II.** Gerir os recursos materiais e financeiros nas unidades escolares;
- III.** Cumprir o calendário escolar e organizar o horário de trabalho da Equipe Escolar, de acordo com as normas previstas neste Regimento e legislação pertinente;
- IV.** Articular e integrar a equipe escolar com as famílias e comunidade;
- V.** Informar aos pais e responsáveis sobre a frequência da criança na escola;
- VI.** Comunicar ao Conselho Tutelar, por meio de Órgão de Gestão local, os casos de maus-tratos envolvendo crianças e adolescentes;
- VII.** Delegar atribuições, quando se fizer necessário;
- VIII.** Participar da elaboração e acompanhar a execução de todos os projetos da **ESCOLA**;
- IX.** Organizar, junto à Equipe Técnica Escolar, os Encontros Administrativos-Pedagógicos e a divisão de trabalho na unidade escolar;
- X.** Organizar e atualizar o acervo de livros, recortes de leis, decretos, portarias, comunicados e outros, bem como a sua ampla divulgação à Equipe Escolar e ao Conselho de Escola;
- XI.** Zelar para que o prédio escolar e os bens patrimoniais da **ESCOLA** sejam mantidos e preservados:
 - a) coordenando e orientando todos os servidores da **ESCOLA** sobre o uso dos equipamentos e materiais de consumo;

- b) coordenando e orientando a Equipe Escolar quanto à manutenção e conservação dos bens patrimoniais da **ESCOLA**, realizando seu inventário, anualmente ou quando solicitado pela administração superior;
 - c) adotando com o Conselho de Escola medidas que estimulem a comunidade a se co-responsabilizar pela preservação do prédio e dos equipamentos escolares, informando aos órgãos competentes as necessidades de reparos, reformas e ampliações;
- XII.** Coordenar e acompanhar as atividades administrativas, relativas à/aos/s:
- a) folhas de frequência;
 - b) fluxo de documentos da vida funcional;
 - c) fornecimento de dados, informações e outros indicadores aos órgãos centrais, respondendo por sua fidelidade e atualização;
 - d) efetuar a matrícula e transferência dos alunos;
 - e) adoção de medidas de emergência em situações não previstas neste Regimento, comunicando-as, de imediato à SMEC, ouvindo o Conselho de Escola, quando possível, ou ao seu “ad referendum”;
- XIII.** Garantir a circulação e o acesso de informações à comunidade e ao conjunto de servidores e alunos da **ESCOLA**;
- XIV.** Coordenar o processo de atribuição de classes, aulas e turnos;
- XV.** Garantir o acesso de representantes, credenciados das Entidades Sindicais aos servidores da **ESCOLA**, sem prejuízo para a atividade docente.

Um dos aspectos apontados na referida Minuta como atribuição do diretor de escola é a elaboração, execução e avaliação do Projeto Político Pedagógico junto à equipe escolar. Um dos desafios colocados à figura do diretor está no fato de que o Projeto Político Pedagógico não seja reduzido à mera elaboração de um documento. *Não podendo ser concebido como simples documento para ser “guardado na gaveta”, ele necessita de constantes revisões pelos vários segmentos da escola, a fim de assegurar sua dinamicidade em relação aos desafios permanentemente apresentados ao trabalho pedagógico* (SOUSA; CORRÊA, 2002, p. 53). Em meio a esse processo ressalta-se novamente a importância da figura do diretor, enquanto responsável por desvelar ao grupo e com o grupo que para além do cumprimento de tarefas a serem entregues, o Projeto Político Pedagógico deve apontar para horizontes que se queiram chegar/atingir junto aos alunos e à comunidade. Diretamente relacionado a essa questão, encontra-se ainda a capacidade de articulação do

grupo enquanto coletivo, de forma que fique explícito aos diversos membros da equipe escolar o real significado do documento, e que esses se envolvam em sua elaboração com uma postura responsável e consciente de seu papel. Pois, de acordo com Sousa e Corrêa (2002),

(...) freqüentemente empregamos o termo “coletivo” e até nos reunimos para atender às diversas solicitações ou necessidades da escola, mas encontramos dificuldade em vivenciar uma ação verdadeiramente coletiva. Na maioria das vezes, temos apenas um agrupamento de pessoas ocupando o mesmo espaço e utilizando o mesmo tempo (p. 67).

De acordo com Alonso (2003), não há como negar que o Projeto Político Pedagógico caracteriza-se por ser um projeto de difícil execução, porque traz consigo a necessidade de um período de aprendizagem e amadurecimento por parte da comunidade escolar. Ainda de acordo com a referida autora, a tal autonomia proclamada pelo Projeto Político Pedagógico não se faz mediante um ato de legalidade, no caso, por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96. Em seu artigo 12 e inciso I, a referida autonomia precisa passar do âmbito de uma autonomia decretada para o âmbito de uma autonomia construída. Ou seja, construção essa embasada pelo diálogo produzido pelos diversos membros que participam da comunidade escolar. Nesse sentido, o papel do diretor de escola novamente é levado em consideração nesse processo, uma vez que cabe a ele a *responsabilidade pelo gerenciamento desse Projeto, articulando as diferentes ações, trabalhando com as lideranças de base, acionando novas frentes, acompanhando a sua implementação e provendo a escola de informação* (ALONSO, 2003, p.95). Nesse contexto, uma das responsabilidades do diretor deve ser o conhecer para prover, seja a

informação, o suporte, a orientação e o acompanhamento do aspecto pedagógico, entre outros.

Alonso (2003) elenca alguns pontos que merecem atenção durante esse exercício de construção do Projeto Político Pedagógico.

Segundo a referida autora, tendo em vista que o Projeto Político Pedagógico deve constituir-se em uma proposta concreta de ações, o ponto de partida deve ser o diagnóstico realizado da realidade escolar, revelando a identidade da escola bem como suas intenções e estratégias de ações. Deve ainda, ser construído e assumido coletivamente e abranger três eixos, colocados como: aspectos pedagógicos, financeiros e administrativos, explicitados pela autora da seguinte forma,

- qual a população que frequenta a escola, suas aspirações, carências, costumes, valores, concepções; a comunidade de pais, sistema de vida etc.?
- quem são os professores, seus sentimentos, aspirações, formação etc.?
- o mesmo com relação aos demais funcionários;
- definições curriculares – preocupações centrais, tipo de formação desejada, proposições educacionais, conteúdos e metodologia;
- reformulações a serem definidas a partir da constatação de sua real necessidade: no sistema de avaliação, no acompanhamento do aluno, nos registros existente etc.;
- formas de interação com a comunidade;
- alteração nas rotinas escolares para torná-las mais produtivas;
- definições orçamentárias, alocação de recursos, critérios de aplicação;
- distribuição de tarefas e responsabilidades, formação de equipes de trabalho, etc.;
- formas de avaliação da proposta, antecipando revisões necessárias.

(ALONSO, 2003, p.94).

Vale ressaltar que existem tantos outros aspectos que perpassam a esfera de ação do diretor de escola, assim como outros textos oficiais que ressaltam suas atribuições, tais como, os decretos estaduais, por exemplo, que poderiam sem dúvida ser explorados. Todavia, esse não caracteriza objeto principal desse estudo, a intenção nesse trecho do

trabalho foi proporcionar um panorama geral da legislação federal no que diz respeito ao diretor de escola, e no âmbito da legislação municipal. Seria possível ainda, problematizar outras atribuições previstas pela minuta mencionada anteriormente, na medida em que algumas das atribuições previstas no referido documento poderiam sem dúvida ser realizadas pela figura de um secretário (a) de escola e/ou outra figura que pudesse assumir a realização de algumas tarefas, tais como: efetuar a matrícula e transferência dos alunos, cuidar do preenchimento de folhas de frequência (folha ponto), entre outros. Não estou querendo isentar o diretor do contato e ciência com as referidas atribuições burocráticas, todavia, alerta para uma possível divisão de tarefas que possibilite uma maior presença e auxílio do diretor na administração e no trabalho pedagógico, apontado pelas diretoras como aspecto essencial dentro de uma escola, como se poderá perceber no capítulo 3 desse estudo.

1.5. O contexto

Organizar significa dispor de forma ordenada, dar uma estrutura, planejar uma ação e prover as condições necessárias para realizá-la. Assim, *organização escolar* refere-se aos princípios e procedimentos relacionados à ação de planejar o trabalho da escola, racionalizar o uso de recursos (materiais, financeiros, intelectuais) e coordenar e avaliar o trabalho das pessoas, tendo em vista a consecução de objetivos (...) Esses processos de chegar a uma decisão e fazer a decisão funcionar caracterizam a ação designada como gestão (LIBÂNEO. et. al. 2007, p. 316-317).

1.5.1. As modalidades de gestão

A gestão constitui-se como o novo contexto de atuação de diretores em início de carreira, podendo ser caracterizada como uma das principais aprendizagens no exercício da função. De acordo com Libâneo (2007),

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 realização do trabalho em 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 (LIBÂNEO. et. al. 2007, p. 349).

Todavia, existem várias maneiras de se realizar a gestão, essa pode assumir diferentes modalidades dependendo da concepção que se tenha sobre as finalidades sociais e políticas da educação em relação à sociedade e à formação dos alunos.

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 suficientes o cumprimento dos planos elaborados sem a participação do grupo da escola. Segundo Libâneo (2007), 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. O referido autor pontua que 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.

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.

A concepção interpretativa valoriza os significados, as intenções e a interação entre as pessoas; opõe-se fortemente à concepção científico-racional por sua rigidez normativa.

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. Todavia, cada membro da equipe tem que assumir sua parte de responsabilidade no trabalho.

As três últimas modalidades de gestão apresentadas opõem-se à visão unilateral e de subordinação rígida preconizada na primeira concepção apresentada, a técnico-científica. O aspecto comum entre as três últimas concepções, baseia-se em uma forma de gestão que leve 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.

A concepção de gestão defendida nesse estudo apóia-se na modalidade 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. et. al. 2007, p. 326).

É nesse cenário que a figura do diretor emerge com desafios, atuando como um líder, com características que aglutinem as aspirações, desejos e expectativas da comunidade escolar, articulando a participação de todos os membros para a concretização de objetivos comuns, e ao mesmo tempo, acompanhando e orientando a participação nos processos de responsabilidades individuais.

Apresento, no Quadro 2, as concepções de organização e gestão escolar, possibilitando a compreensão e a distinção das características de cada modalidade de gestão.

Quadro 2 - Concepções de organização e gestão escolar

CONCEPÇÕES DE ORGANIZAÇÃO E GESTÃO ESCOLAR			
TÉCNICO-CIENTÍFICA	AUTOGESTIONÁRIA	INTERPRETATIVA	DEMOCRÁTICO-PARTICIPATIVA
<ul style="list-style-type: none"> • Prescrição detalhada de funções e tarefas, acentuando a divisão técnica do trabalho escolar. • Poder centralizado no diretor, destacando-se as relações de subordinação, em que uns têm mais autoridade do que outros. • 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. • Comunicação linear (de cima para baixo), baseada em normas e regras. • Mais ênfase nas tarefas do que nas pessoas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Vínculo das formas de gestão interna com as formas de autogestão social (poder coletivo na escola para preparar formas de autogestão no plano político). • Decisões coletivas (assembléias, reuniões), eliminação de todas as formas de exercício de autoridade e de poder. • Ênfase na auto-organização do grupo de pessoas da instituição, por meio de eleições e de alternância no exercício das funções. • Recusa a normas e a sistemas de controles, acentuando a responsabilidade coletiva. • 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. • Ênfase nas inter-relações, mas do que nas tarefas. 	<ul style="list-style-type: none"> • A escola é uma realidade social subjetivamente construída, não dada nem objetiva. • Privilegia menos o ato de organizar e mais a “ação organizadora”, com valores e práticas compartilhados. • 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. 	<ul style="list-style-type: none"> • Definição explícita, por parte da equipe escolar, de objetivos sóciopolíticos e pedagógicos da escola. • Articulação da atividade de direção com a iniciativa e a participação das pessoas da escola e das que se relacionam com ela. • Qualificação e competência profissional. • Busca de objetividade no trato das questões da organização e da gestão, mediante coleta de informações reais. • Acompanhamento e avaliação sistemáticos com finalidade pedagógica: diagnóstico, acompanhamento dos trabalhos, reorientação de rumos e ações, tomada de decisões. • Todos dirigem e são dirigidos, todos avaliam e são avaliados. • Ênfase tanto nas tarefas quanto nas relações.

Fonte: Libâneo; Oliveira; Toschi, 2007, p. 327.

É válido ressaltar que as concepções apresentadas permitem um processo de análise da estrutura e organização de uma escola, todavia, raramente essas características apresentam-se de forma pura em um determinado modo 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. et. al. 2007, p. 328).

1.5.2. Gestão administrativa e gestão pedagógica

Como foi observada anteriormente, a gestão caracteriza-se como o contexto de atuação do diretor de escola; foi possível identificar ainda, que a gestão é um processo de chegar a uma decisão e fazê-la funcionar, e que esta pode assumir determinada posição dependendo da concepção em que está embasada.

Sabe-se que as práticas de gestão envolvem ações de natureza técnico-administrativa e de natureza pedagógica. Por ações de natureza técnico-administrativa, compreendem-se: *a legislação escolar e as normas administrativas; os recursos físicos, materiais, didáticos e financeiros; a direção e a administração, incluindo as rotinas administrativas; a secretaria escolar* (LIBÂNEO. et. al. 2007, p. 369).

No que se refere à legislação escolar e às normas administrativas, os profissionais que atuam na instituição devem ter à sua disposição as leis e regulamentos oficiais provenientes do sistema de ensino em que estão inseridos. Isso porque, tais documentos são pertinentes à vida profissional e pessoal dos mesmos. O ideal seria que as escolas dispusessem de sínteses atualizadas sobre tais informações jurídicas e administrativas, tais

como: a vida funcional dos funcionários e professores, o regulamento interno da instituição, os planos de trabalho, etc. De forma, que sempre que necessitem de tais informações, os profissionais saibam onde encontrá-las.

Quanto aos recursos físicos e materiais, também denominados de infra-estrutura, pode-se entender os aspectos que envolvem o edifício escolar, suas instalações, as salas de aula, o mobiliário, ou seja, tudo que diz respeito aos equipamentos da escola.

Segundo Libâneo (2007),

o funcionamento da escola e, sobretudo, a qualidade da aprendizagem dos alunos dependem de boa direção e de formas democráticas e eficazes de gestão do trabalho escolar. É preciso estar claro que a direção e a administração da escola são meios para garantir os objetivos educacionais. Dessa forma, uma escola bem organizada administra com eficiência seus recursos materiais e financeiros, assim como o trabalho de seu pessoal, e emprega processos e procedimentos de gestão, propiciando as condições favoráveis às atividades de ensino e aprendizagem (LIBÂNEO. et. al. 2007, p. 371).

Nesse contexto, situa-se a burocracia, como meio, ferramenta capaz de dar suporte ao aspecto pedagógico, e para com a administração da escola como um todo. Para justificar tal afirmação, é realizada a retomada do conceito em outra área de formação, a área de administração de empresas.

Quando elucidado a necessidade em recorrer à área de administração de empresas para compreender o significado da palavra burocracia, que nesse contexto é entendida como *uma forma de organização humana que se baseia na racionalidade, isto é, na adequação dos meios aos objetivos (fins pretendidos), a fim de garantir a máxima eficiência possível no alcance desses objetivos* (CHIAVENATO, 1993, p. 411), faço-o na tentativa de desmistificar a função pejorativa a que esta tem sido reduzida, *o excesso de formalismo e de papelório*, apontada por Chiavenato (1993), como uma das disfunções da burocracia.

De acordo com Chiavenato,

segundo o conceito popular, a *burocracia* é visualizada geralmente como uma empresa ou organização onde o papelório se multiplica e se avoluma, impedindo as soluções rápidas ou eficientes. O termo também é empregado com o sentido de apego dos funcionários aos regulamentos e rotinas, causando ineficiência à organização. O leigo passou a dar o nome de *burocracia* aos defeitos do sistema (disfunções) e não ao sistema em si mesmo (CHIAVENATO, 1993, p.419).

Nesse sentido, Chiavenato, utilizando-se do conceito de burocracia de Weber, tenta mostrar que o referido conceito vai muito além da popularização a que tem sido submetido, uma vez que para Weber, *a burocracia é uma organização eficiente por excelência* (CHIAVENATO, 1993, p.419).

Suas principais características são:

1- **caráter legal das normas e regulamentos:** *as normas e regulamentos são escritos para assegurar uma interpretação sistemática e unívoca* (ibid, p. 420); Alguns exemplos seriam: matrícula de alunos, transferências de alunos, contagem de pontos dos docentes visando a atribuição de aulas, apuração de dias trabalhados dos docentes e funcionários (folha de pagamento), etc.;

2- **caráter formal das comunicações:**

a burocracia é uma organização ligada por comunicações escritas. As regras, decisões e ações administrativas são formuladas e registradas por escrito. Daí o caráter formal da burocracia (...) Além disso, a interpretação unívoca das comunicações também é assegurada (ibid, p. 420).

Dessa forma, minimiza-se a dubiedade de interpretações que as comunicações dentro da escola possam assumir, uma vez que as regras, combinados, comunicações, encontram-se registradas por escrito;

3- **caráter racional e divisão do trabalho:**

a burocracia é uma organização que se caracteriza por uma sistemática divisão do trabalho (...) Cada participante passa a ter seu cargo específico, as suas funções específicas e a sua específica esfera de competência e responsabilidade (ibid, p. 420).

4- **impessoalidade nas relações:**

a distribuição de atividades é feita impessoalmente, ou seja, é feita em termos de cargos e funções e não de pessoas envolvidas (...) As pessoas vêm e vão, os cargos e funções permanecem. Cada cargo abrange uma área ou setor de competência e de responsabilidade (ibid, p. 421).

Essa característica, se colocada em prática nas relações escolares, permite que todos tenham direitos aos mesmos benefícios, uma vez que a regra vale para todos e ninguém é beneficiado em detrimento de características pessoais;

5- **hierarquia da autoridade:**

nenhum cargo fica sem controle ou supervisão. Daí a necessidade da hierarquia da autoridade para fixar as chefias nos diversos escalões de autoridade (...) O poder resultante de uma posição reconhecida é inerente ao cargo e não ao indivíduo específico que desempenha o papel oficial (...) Desta forma, o subordinado está protegido da ação arbitrária do seu superior, dado que as ações de ambos se processam dentro de um conjunto mutuamente reconhecido de regras (ibid, p. 421-422).

6- rotinas e procedimentos estandardizados:

o ocupante de um cargo (...) não pode fazer o que quiser (...) uma vez que todas as atividades de cada cargo são desempenhadas segundo padrões definidos, nos quais cada conjunto de ações está funcionalmente relacionado com os propósitos da organização (ibid, p. 422).

Tal característica permite ainda que, mesmo com a mudança e/ou substituições de funcionários na instituição, a rotina da escola não seja alterada em virtude do desconhecimento das atribuições de cada função, possibilitando a continuidade dos fazeres da organização, ou seja, da escola;

7- competência técnica e meritocracia:

a burocracia é uma organização na qual a escolha das pessoas é baseada no mérito e na competência técnica e não em preferências pessoais. A admissão, a transferência e a promoção dos funcionários são baseadas em critérios, válidos para toda a organização, de avaliação e de classificação, e não em critérios particulares e arbitrários (ibid, p. 422).

8- especialização da administração:

a burocracia é uma organização que se baseia na separação entre a propriedade e a administração (...) os administradores da burocracia não são seus donos ou proprietários. O dirigente não é necessariamente o dono do negócio (...) mas um profissional especializado na sua administração (ibid, p. 423).

No caso da administração pública das escolas, o diretor não é o dono da escola, tampouco dos professores, alunos, pais, funcionários e outros. Ele deve ser um profissional competente e consciente de seu papel e do uso que faz da administração da “coisa” pública.

A partir das considerações feitas sobre o conceito de burocracia e suas características, suas vantagens podem ser resumidas em: previsibilidade do funcionamento,

univocidade de interpretação, padronização de rotinas e procedimentos, redução de conflitos, confiabilidade nas regras, entre outras.

Como disfunções, podem-se entender *as anomalias e imperfeições no funcionamento da burocracia. Cada disfunção é resultado de algum desvio ou exagero em cada uma das características do modelo burocrático* que apresentamos anteriormente (WEBER, apud CHIAVENATO, 1993, p. 431). A partir dessa concepção, as disfunções que podem ser encontradas são basicamente as seguintes: internacionalização das regras e exagerado apego aos regulamentos, quando as normas deixam de ser o meio para se tornarem os objetivos a serem atingidos, transformando-se em verdades absolutas e imutáveis, desconsiderando-se o caráter da flexibilidade que permeia as atividades racionais; excesso de formalismo e de papelório, necessidade em se documentar e formalizar todas as comunicações dentro da burocracia, conduzindo-se ao excesso de formalismo; resistência a mudanças, o funcionário transforma-se em um mero executor de rotinas e tende a resistir a possíveis modificações que se queiram implantar; superconformidade às rotinas e procedimentos, as regras e normas não são mais consideradas como relativas a um conjunto de objetivos, mas passam a ser encaradas como absolutas, limitando a capacidade de compreensão do significado das ações realizadas pelos funcionários, conduzindo à uma rigidez no comportamento dos mesmos; exibição de sinais de autoridade, quando torna-se necessário à um sistema tornar claramente explícito aos olhos de todos, quem detêm o poder na instituição. Para Chiavenato,

as causas das disfunções da burocracia residem basicamente no fato de que a burocracia não leva em conta a chamada organização informal que existe fatalmente em qualquer tipo de organização, nem se preocupa com a variabilidade humana (diferenças individuais entre as pessoas) que necessariamente introduz variações no desempenho das atividades organizacionais (CHIAVENATO, 1993, p. 435).

Ainda referindo-se à gestão burocrática, os serviços de secretaria se referem a várias atividades, entre elas: a recepção dos pais e dos alunos, bem como de professores e visitantes; a assistência administrativa à direção e à coordenação pedagógica, quando houver; as comunicações e informações aos alunos e professores; o atendimento de rotinas administrativas como os cadastros, as listas dos alunos, o controle de frequência, a expedição de documentos; o registro, a guarda e expedição de documentação da vida escolar dos alunos; o controle das correspondências e comunicações via internet e telefone; os serviços de impressão e cópias, entre outros.

A secretaria de uma escola costuma ser o primeiro lugar procurado, seja para solicitar informações, para falar com o diretor da escola, para entrar em contato com a família, entre outras atribuições. *Por isso, a atividade de recepção e de relações públicas requer do pessoal que aí trabalha atitudes de atenção, de respeito e de sensibilidade, criando um clima favorável para a resolução dos problemas que motivaram a presença da pessoa na secretaria* (LIBÂNEO. et. al. 2007, p. 372).

Sobre a gestão pedagógica, essa inclui a gestão do projeto pedagógico, do currículo, do ensino, do desenvolvimento profissional e da avaliação. Cabe a todos os membros da escola envolverem-se nesses tipos de ações, todavia, a responsabilidade direta sobre elas, pertence à direção da escola. Como se pôde perceber, a esfera de atuação do diretor de escola perpassa aspectos da gestão burocrática, bem como da gestão pedagógica. A citação abaixo sistematiza tal afirmação:

o diretor de escola tem atribuições pedagógicas e administrativas próprias, e uma das mais importantes é a de gerir o processo de tomada de decisões por meio de práticas participativas. Em geral, ele atua mais diretamente nos aspectos administrativos, delegando os aspectos pedagógico-curriculares a uma coordenação pedagógica (ou outra designação equivalente ao trabalho de pedagogo escolar). Outro aspecto importante do trabalho de diretor é seu papel de intermediário entre a escola e as instâncias superiores do sistema escolar (LIBÂNEO. et. al. 2007, p. 372).

CAPÍTULO 2

PERCURSO METODOLÓGICO

O presente capítulo encontra-se organizado da seguinte maneira: apresentação da natureza da pesquisa; da intenção do trabalho, que por sua vez contempla a questão norteadora e os objetivos propostos para a realização desse estudo; o meio, ou seja, o contexto em que foi realizada a coleta dos dados; os participantes do estudo, explicitando os critérios adotados para seleção; os instrumentos de coleta dos dados, a entrevista e a análise de documentos oficiais do município em que foi realizado o estudo, relacionados à temática desse trabalho; sendo finalizado com a explicitação dos procedimentos de coleta e análise dos dados adotados pela pesquisadora.

2.1. A natureza da pesquisa

O presente estudo caracteriza-se como sendo descritivo-analítico de natureza qualitativa e contempla algumas características básicas apresentadas por Bogdan e Biklen (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p.11), na qual o ambiente natural caracteriza-se como fonte direta dos dados, os dados são descritivos, a preocupação com o processo é maior do que com o produto, o “significado” que as pessoas dão as coisas e à sua vida são focos de atenção e a análise dos dados tende a seguir um processo indutivo.

2.2. A intenção

A questão norteadora do trabalho é a seguinte: Quais as aprendizagens profissionais de diretoras de educação infantil vividas no início da carreira?

Como objetivo geral propus-me buscar nas concepções manifestas das diretoras, as aprendizagens ocorridas no início de carreira em uma rede municipal de ensino de educação infantil do Estado de São Paulo.

Como objetivos específicos, apresento:

- identificar e analisar as concepções manifestas por diretoras de educação infantil sobre: ensino-aprendizagem, função social da escola, função pedagógica e burocrática, relação escola-família, fracasso e sucesso escolar, papel do diretor, etc.;
- identificar e analisar as dificuldades e facilidades do início da carreira e as formas de enfrentamento adotadas ao longo do processo.

2.3. O meio

O contexto em que se realizou a pesquisa foi uma Rede Municipal de Ensino de uma cidade do interior do Estado de São Paulo com foco na educação infantil.

A Secretaria Municipal de Educação e Cultura desta cidade estabeleceu suas políticas educacionais, pautadas em 5 eixos: democratização da gestão e do acesso, educação de jovens e adultos, educação inclusiva e melhoria da qualidade de ensino (REIS, 2007).

Como estrutura organizacional, a rede municipal de ensino encontra-se delineada conforme demonstrado na Figura 1 – Organograma da Secretaria Municipal de Educação e Cultura.

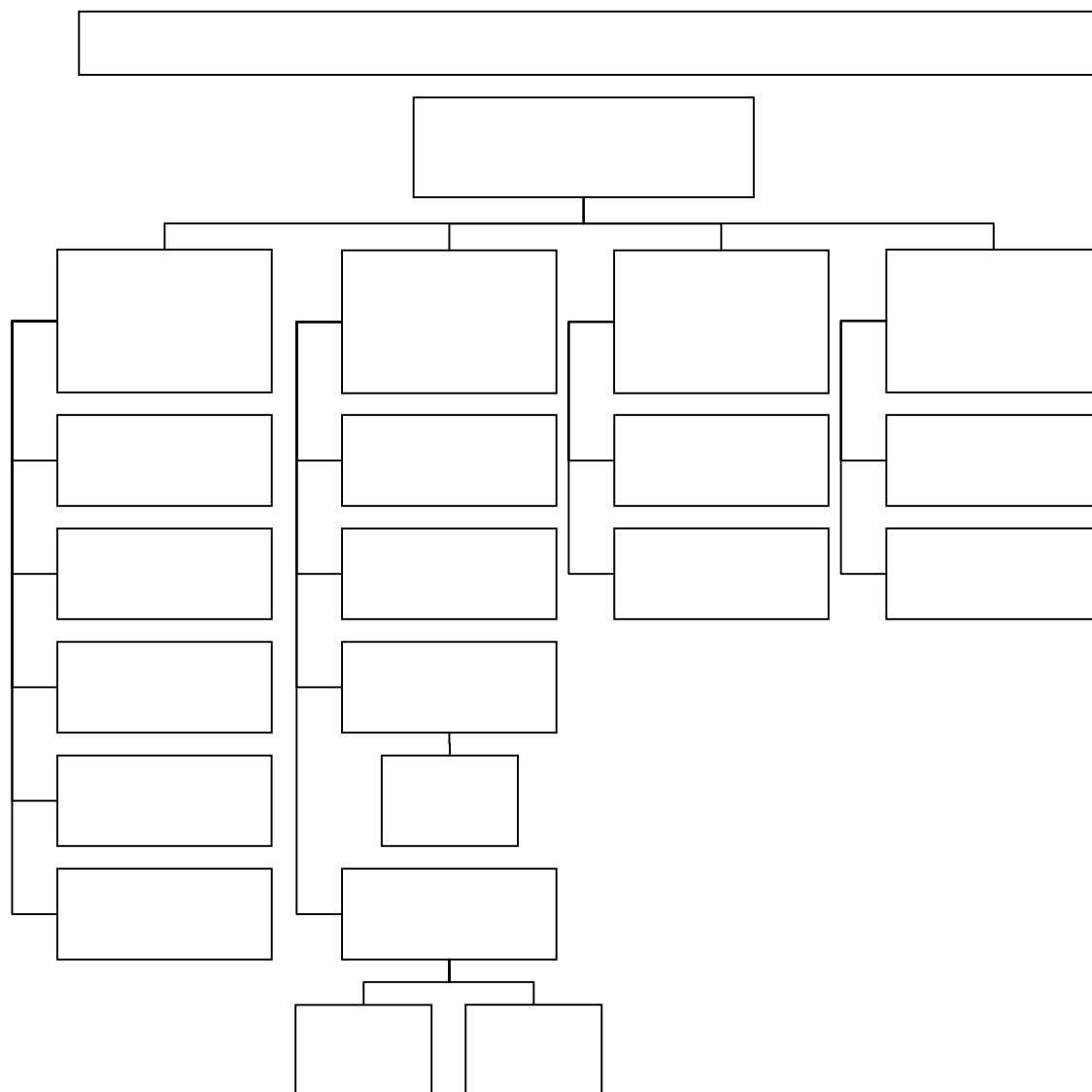


Figura 1 - Organograma da Secretaria Municipal de Educação e Cultura.
Fonte: <www.saocarlos.sp.gov.br>. Acesso em: 06/03/2008.

Na educação infantil, o atendimento compreende: CEMEIs - Centros Municipais de Educação Infantil: crianças em meio período ou período integral (em apenas algumas regiões da cidade) com idade entre 3 até 6 anos e CEMEIs / Creches: crianças em meio

período ou período integral com idade entre 4 meses até 3 anos. Fonte: <<http://www.saocarlos.sp.gov.br/>>. Acesso em: 22/07/08.

Nessas unidades de educação infantil temos um quadro de pessoal composto por: diretora, vice-diretora (em algumas escolas), professoras, serventes de merendeiras, que são contratadas por meio de concurso público ou por prestação de serviços de caráter temporário.

No que se refere à forma de provimento do cargo de diretor de escola no contexto em que foi realizada a coleta dos dados, de acordo com o estudo realizado por Souza (2005), a rede municipal de ensino vivenciou uma nova experiência no que se refere à forma de provimento do cargo de direção de escola. Ou seja, até a presente data, a escolha de dirigentes no município era realizada via indicação, por parte do então prefeito municipal, conforme previsto no artigo 17 do Estatuto do Magistério Público Municipal. Com a eleição do Partido dos Trabalhadores para a administração da cidade, no período de 2001-2004, ocorreu pela primeira vez um processo de eleição de diretores.

Souza descreve, que no mês de janeiro do referido ano, realizou-se um processo de eleição pró-têmpore (tempo indeterminado) nas creches públicas municipais, sendo que, nessa ocasião, apenas os funcionários lotados nas unidades escolares teriam direito a voto, os diretores das creches e a comunidade escolar como um todo, não tiveram esse direito.

No mês de março, do mesmo ano, entrava em vigor a portaria SMEC 003/01 que instituíra critérios para as inscrições de eleição de diretores de escola, agora nas modalidades de educação infantil e educação básica. Por meio da referida portaria, foram apresentados requisitos básicos, mínimos, para a ocupação do cargo de diretor de escola, tais como: ser efetivo na rede, ter cursado pedagogia ou pós-graduação na área de educação, possuir

experiência mínima em sala de aula de 2 anos ou 5 anos na direção de escolas municipais da cidade e ser professor concursado.

Em continuidade ao processo eleitoral, no mês de abril reuniam-se pais, funcionários e professores para composição de uma comissão eleitoral, que teria que acompanhar e registrar em atas quaisquer ocorrências no período de apresentação de propostas, debates, entre outras atribuições. O direito a voto era distribuído da seguinte forma: todos os funcionários, alunos maiores de dezesseis anos e pais ou responsáveis dos menores de dezesseis anos poderiam votar; o voto ficava restrito a apenas um membro por família, independente do número de filhos.

Com a finalização do referido processo, em meados de 2001, os ocupantes do cargo permaneceram no exercício da função até o fim do ano de 2004, quando, por ocasião de mudança de cargos comissionados, entre eles o da secretária de educação, alguns deixam a função de diretores de escola. Em 2005, com a reeleição do prefeito municipal, chega à Secretaria Municipal de Educação e Cultura uma nova administração e com ela novas mudanças no que se refere à forma de provimento ao cargo de diretor de escola no município. Nessa ocasião, alguns diretores voltaram para suas salas de aula e novos professores foram convidados a integrar o quadro de gestores das escolas municipais, ou seja, voltando para as mãos do prefeito municipal a escolha e indicação de nomes para a ocupação do cargo. Dessa forma, o diretor de escola não era mais eleito e sim indicado. Foi por meio da lei número 13.486/2004 que o cargo de diretor de escola passou a compor o quadro de cargos em comissão, juntamente com os supervisores de unidade escolares, os assessores de direção e os assessores pedagógicos de escola.

2.4. Os participantes

O critério utilizado na escolha dos participantes foi o de terem pertencido ou pertencer à Rede Municipal de Ensino, na educação infantil, exercendo a função de diretora de escola, com ingresso no ano de 2005.

O ano de 2005 foi escolhido como data limite, por conta do ingresso de grande número de diretoras iniciantes nos cargos comissionados da referida função.

O ingresso no referido ano foi identificado por meio de uma lista disponível em todas as unidades de educação infantil com o nome da diretora responsável pela instituição, bem como o telefone da unidade.

O universo de diretoras na rede municipal na educação infantil é de quarenta e três, sendo catorze diretoras de creches (0-3anos) e vinte e nove de emeis (4-6anos). Desse total, vinte e duas ingressaram no ano de 2005.

Para a composição do quadro de participantes, tomou-se intencionalmente como base para esse estudo, aproximadamente 20% da população iniciante; ou seja, quatro diretoras.

Dessas quatro, duas diretoras foram produtos de amostra intencional, que ao saberem da minha intenção de pesquisa se colocaram dispostas a colaborar com o estudo e as outras duas diretoras foram indicadas pela Secretaria Municipal de Educação e Cultura após recebimento de ofício solicitando a autorização para a realização da pesquisa junto às suas profissionais, bem como a indicação das mesmas.

Estabelecidos os critérios de escolha dos sujeitos para a realização desse estudo, e realizadas as respectivas entrevistas, após a liberação do Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Universidade Federal de São Carlos e por meio da assinatura das

diretoras participantes do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Obtive informações como: formação acadêmica, tempo de magistério, idade, entre outras, que permitiram a composição de um quadro que explicitasse de forma detalhada quem são as diretoras iniciantes a quem me referi no decorrer desse texto, sem, contudo, indicar sua identidade. O Quadro 3 sistematiza tais informações:

Quadro 3 – Conhecendo os sujeitos da pesquisa

Sujeito	Idade	Tempo de magistério	Tempo de direção	Formação inicial	Pós-graduação	Outras atuações educacionais
D1⁸	31 anos	8 anos	1 ano	Magistério e pedagogia	Especialização em educação infantil e cursa mestrado na área de educação	Trabalhou como professora na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental na rede municipal de ensino
D2	32 anos	11 anos	3 anos	Magistério e pedagogia	Especialização em psicopedagogia	Trabalhou como professora na rede particular de ensino nas séries iniciais do ensino fundamental e na educação infantil na rede municipal de ensino também como docente
D3	39 anos	18 anos	3 anos	Magistério, história e geografia e pedagogia	Especialização em educação infantil	Trabalhou como professora na rede municipal de ensino

⁸ Optei pela denominação: D1- diretora 1, D2- diretora 2, D3- diretora 3 e D4- diretora 4, de modo a garantir o anonimato das colaboradoras desse trabalho.

Sujeito	Idade	Tempo de magistério	Tempo de direção	Formação inicial	Pós-graduação	Outras atuações educacionais
D4	37 anos	16 anos	1 ano	Magistério e pedagogia	Especialização em educação infantil	Trabalhou em escola particular e estadual na função de docente e atua também na área de educação especial como professora na rede municipal de ensino

Fonte: trabalho de campo/entrevistas, maio, 2008

2.5. Os instrumentos de coleta

Como instrumentos de coleta de dados, na perspectiva de pesquisa qualitativa, são encontrados: a observação participante, que pode ser livre ou realizada com roteiro específico, devendo ser registrada num instrumento que se convencionou chamar de diário de campo; a entrevista, definida por Minayo (1996) como instrumento para orientar uma ‘conversa com finalidade’, entre outros.

No estudo que me propus realizar, o interesse esteve voltado para a utilização de entrevistas como forma de obtenção de dados junto aos sujeitos. Nesse sentido, explicito a seguir algumas considerações que julgo ser de relevância sobre o referido instrumento de coleta de dados.

Segundo Honningmann, citado por Minayo (1996), a forma como a entrevista é estruturada pode caracterizá-la como sendo de uma forma ou de outra. Para explicitar tal estruturação, utilizo-me da classificação de Honningmann (1954):

- (a) sondagem de opinião, elaborada mediante questionário totalmente estruturado, onde a escolha do informante está condicionada pela multiplicidade de respostas apresentadas pelo entrevistador;
- (b) entrevista semi-estruturada que combina perguntas fechadas (ou estruturadas) e abertas, onde o entrevistado tem a possibilidade de discorrer o tema proposto, sem respostas ou condições prefixadas pelo pesquisador;
- (c) entrevista aberta, quando o informante discorre livremente sobre o tema que lhe é proposto;
- (d) entrevista não-diretiva “centrada” ou “entrevista focalizada” onde se aprofunda a conversa sobre determinado tema sem prévio roteiro;
- (e) entrevista projetiva, isto é, centrada em técnicas visuais (quadros, pinturas, fotos) usada quase sempre para aprofundar informações sobre determinado grupo (MINAYO, 1996, p. 108-109).

Como ferramenta de investigação, minha escolha pautou-se pela utilização da entrevista com roteiro semi-estruturado como fonte de levantamento de dados, para posterior análise e discussão do tema proposto para esse estudo, que foram as aprendizagens profissionais de diretoras em início de carreira.

De acordo com Minayo, mediante o uso de entrevistas, dados de diferentes naturezas podem ser encontrados/obtidos. Estes podem ser de natureza objetiva ou de natureza concreta, segundo Lundberg (1946) citado por Minayo, os dados objetivos podem ser encontrados por meio de censos, estatísticas, entre outros. Já os dados chamados de concretos por Parga Nina (1983) e Gurvitch (1955), também citados por Minayo, referem-se *diretamente ao indivíduo entrevistado, isto é, suas atitudes, valores e opiniões* (MINAYO, 1996, p. 108). É nessa segunda perspectiva/abordagem, que se pautou a realização das entrevistas, ou seja, naquilo que as diretoras iniciantes pudessem revelar sobre suas aprendizagens profissionais.

As entrevistas foram realizadas pela própria pesquisadora e registradas por meio de gravações com o consentimento prévio das colaboradoras, seguida das respectivas transcrições literais das falas das entrevistadas e da pesquisadora. O roteiro utilizado para tal fim encontra-se no Anexo 1.

Antes da realização das entrevistas foi explicitado detalhadamente às colaboradoras, o objetivo da pesquisa, bem como a importância de sua participação no referido estudo. Foi informado ainda, que seus nomes não seriam identificados, ou seja, que seria garantido o anonimato das diretoras e também das escolas em que trabalham ou trabalharam. A liberdade em responder ou não às questões foi levada em consideração no momento de realização da entrevista, na medida em que as colaboradoras deveriam sentir-se completamente à vontade em não responder a alguma questão se fosse o caso, o que não ocorreu, uma vez que todas as entrevistadas não se abstiveram em responder a nenhuma das questões propostas.

Vale salientar, que mesmo com a existência de um roteiro pré-estabelecido, houve questões que surgiram no momento de realização da coleta dos dados, seja por parte da pesquisadora ou das colaboradoras, destacando episódios que segundo a perspectiva delas foram importantes e contribuíram no momento de sua atuação enquanto diretoras.

As entrevistas foram agendadas com antecedência por telefone e realizadas em local de escolha das colaboradoras, sendo que, duas foram realizadas nas escolas em que duas das diretoras atuam, uma terceira foi realizada na residência de uma ex-diretora e a quarta entrevista foi realizada na residência da pesquisadora conforme sugestão da colaboradora.

A análise documental também foi utilizada com forma de coleta de dados; documentos oficiais municipais referentes à temática do trabalho foram pesquisados, tais como: leis, decretos e regimentos.

2.6. Os procedimentos de coleta e análise dos dados

É interessante ressaltar que durante o período de realização das entrevistas, buscava-se não influenciar ou induzir as respostas das entrevistadas, todavia, por vezes, surpreendi-me realizando gestos, tais como: sorrisos de aprovação e ou sinalizações com a cabeça em sinal de concordância ou mesmo de compartilhamento de idéias e concepções com algumas respostas das entrevistadas a respeito de suas impressões com a carreira e/ou suas atuações durante o período do exercício profissional, de certa forma, esses pequenos gestos influenciaram mesmo que de maneira indireta algumas das falas. Mas como conseguir ser apenas uma ouvinte quando se compartilhou de um mesmo período e exercício profissional?

Tenho que confessar que a postura do pesquisador não se faz tarefa fácil, quando se leva em consideração todo o rigor científico que um trabalho dessa natureza apresenta. Os sentimentos de ansiedade e insegurança podem ser justificados por conta da própria condição durante a realização desse estudo, a de pesquisadora iniciante. Outro fator a ser destacado nessa mesma perspectiva, foi a ausência de realização de um teste prévio do instrumento de coleta dos dados, em virtude do tempo previsto para realização desse estudo, sendo assim, caracterizo que a primeira entrevista, acabou propiciando esse tipo de experiência, fato esse que auxiliou no desenvolvimento das demais conversas. A referida entrevista teve um tempo maior de duração em relação às outras, por vezes, retomávamos as questões e buscávamos extrair delas o maior número de detalhes possíveis que pudessem nortear a composição de um quadro de compreensão da realidade vivenciada pela diretora em questão por parte de outros leitores que viessem ter contato com esse trabalho e que, por sua vez, não tivessem conhecimento sobre tal vivência.

A partir da experiência relatada anteriormente, busquei, no decorrer das demais entrevistas, a adoção de uma postura de maior indagação do que aprovação, nesse sentido, em algumas das questões, perguntava: mas por quê? Como assim? O que você quis dizer com tal afirmação? Poderia explicar dando exemplos? Como você caracteriza tal experiência? Tais questões caracterizam-se como exemplos na mudança de condução da conversa, não mais na expectativa de obtenção das respostas em uma determinada direção, ou da confirmação de hipóteses prévias.

Vale ressaltar que o roteiro norteador das entrevistas foi composto por três blocos de questões, sendo que o primeiro objetivava o conhecimento de aspectos gerais dos sujeitos da pesquisa, como, por exemplo: idade, formação inicial, tempo de magistério, entre outros. O segundo bloco de questões evocava a retomada de relações com a carreira, como por exemplo, a tomada e/ou adoção de posturas no enfrentamento de situações adversas, e o terceiro e último bloco, buscava identificar as concepções manifestas das diretoras iniciantes sobre: função administrativa, função pedagógica, relação escola-família, entre outras.

Após o término da coleta dos dados, houve o período de transcrição das gravações, que compuseram um total de 84 páginas digitadas.

Com os dados digitados e impressos, foram realizadas várias leituras, na busca de impressões e concepções manifestas pelas diretoras nas conversas realizadas sobre: ensino-aprendizagem, função social da escola, função pedagógica e burocrática, relação família-escola, fracasso e sucesso escolar, papel do diretor, etc.. Tais leituras e releituras se fizeram necessárias na tentativa de identificar e analisar as dificuldades e facilidades do início da carreira e as formas de enfrentamento adotadas ao longo do processo, auxiliando na composição do cenário de aprendizagens profissionais da população escolhida.

Durante as várias releituras, os aspectos que mais chamaram a atenção foram anotados ao lado da transcrição literal das falas das diretoras entrevistadas, num segundo momento, a leitura buscava extrair as formas de enfrentamento para as situações vivenciadas e entendidas por mim como aspectos dificultadores durante o período do início da carreira. Ou seja, a partir de tais leituras explicitarei em forma de quadros os aspectos facilitadores e dificultadores, bem como as formas de enfrentamento adotadas pelas diretoras nas vivências relatadas por ocasião das entrevistas.

As concepções sobre: ensino-aprendizagem, função social da escola, função pedagógica e burocrática, relação família-escola, fracasso e sucesso escolar, papel do diretor, etc., foram agrupadas por temática contemplando a fala das quatro entrevistadas em cada um dos quadros criados para tal fim. A partir desses quadros, o processo de análise dos mesmos se iniciou.

No capítulo seguinte, apresento os quadros organizados por concepções manifestas e por aspectos dificultadores e formas de enfrentamento, bem como os aspectos facilitadores que compuseram o rol de vivências profissionais vividas no início da carreira pelas diretoras iniciantes entrevistadas.

CAPÍTULO 3

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Na tentativa de responder aos objetivos propostos para esse estudo, nesse capítulo, busco por meio de quadros, sistematizar e explicitar as concepções manifestas das diretoras participantes sobre: ensino-aprendizagem, função social da escola, função pedagógica e burocrática, relação família-escola, fracasso e sucesso escolar e papel do diretor, uma vez que como objetivo geral propus-me buscar nas concepções manifestas das diretoras as aprendizagens ocorridas no início de carreira. Em continuidade, sistematizo em forma de quadros, as dificuldades e facilidades do início da carreira e as formas de enfrentamento adotadas ao longo do processo de cada uma das diretoras entrevistadas, procurando extrair desse contexto as aprendizagens profissionais da população escolhida para a realização desse estudo.

Ou seja, o capítulo encontra-se estruturado da seguinte forma: sete quadros que sistematizam as concepções manifestas das diretoras sobre os temas mencionados no parágrafo anterior, bem como as análises sobre cada um desses aspectos. Em seguida, são apresentados novos quadros, que por sua vez sistematizam as dificuldades, facilidades e formas de enfrentamento adotadas ao longo do processo por cada uma das quatro diretoras entrevistadas. A partir desse contexto, as análises são realizadas e a partir dessas, o levantamento das aprendizagens profissionais identificadas nesse estudo.

Apresento a seguir, os quadros e as respectivas análises das concepções das entrevistadas sobre: ensino-aprendizagem, função social da escola, função pedagógica e burocrática, relação família-escola, fracasso e sucesso escolar, papel do diretor.

3.1. Concepções manifestas das diretoras entrevistadas sobre: ensino-aprendizagem, função social da escola, função pedagógica, função burocrática, relação família-escola, fracasso e sucesso escolar e papel do diretor

Quadro 4 - Ensino-aprendizagem

Ensino – aprendizagem
D1- <i>são processos que caminham juntos e tanto o ensino e a aprendizagem dependem das pessoas que estão envolvidas. Então eu acho que todo mundo é capaz de ensinar e todo mundo é capaz de aprender. E que é assim: tanto quem ensina aprende e quem aprende também ensina muita coisa. E que isso é ao longo da vida e que em qualquer instância a gente vai estar sempre ensinando e sempre aprendendo.</i>
D2- <i>é um processo, eu acho que não precisa se estender muito, eu acho que é um processo.</i>
D3- <i>ensino-aprendizagem, eu acho que ele é uma troca muito grande. A criança vai demonstrar pra você o interesse que ela tem em determinada coisa e você vai proporcionar pra ela caminhos pra ela descobrir isso e junto com isso, você vai colocar toda parte de aprendizagem de conteúdos que você tem pra desenvolver.</i>
D4- <i>eu acho que esse é o papel da escola. Isso é fundamental na escola, eu acho os professores às vezes não são muito preparados quanto a isso, e eu acho que deveria ter mais formação para eles estarem sabendo realmente qual é a função do ensino-aprendizagem na escola e principalmente na educação infantil, porque eu acho que a educação infantil se transformou em escola de ensino fundamental.</i>

No que se refere à concepção ensino-aprendizagem, essa relação é entendida como um processo e que por sua vez envolve responsabilidade das partes envolvidas, não sendo necessariamente uma relação restrita apenas a professores e alunos, conforme pode ser observado no depoimento da Diretora 1, quando assinala que todos são capazes de aprender e que quem ensina aprende também.

Já para a Diretora 3, essa relação volta-se para a relação professor-aluno, talvez direcionando sua concepção para as práticas de sala de aula, percebe-se ainda que os conteúdos são levados em consideração nessa concepção, uma vez que conforme apontado pela referida diretora, as crianças irão demonstrar seu interesse e o professor deverá propiciar o caminho para essa aprendizagem, envolvendo os conteúdos a serem desenvolvidos.

Para a Diretora 4, ensino-aprendizagem é entendido como a função da escola, e que por vezes essa não vêm desempenhando de acordo seu papel, creio que quando a referida diretora afirma que essa é a função da escola, não está querendo realizar associação do termo com a preparação das crianças para o ensino fundamental, uma vez que no quadro referente a função da escola, a referida diretora afirma não ser essa a função da escola de educação infantil.

Creio que esse é mais um nó nas relações vivenciadas dentro das instituições de educação infantil, o como efetivar essa relação e que por sua vez, relaciona-se mesmo que de forma indireta com a função da escola da infância para as diretoras entrevistadas.

Quadro 5 - Função social da escola

Função social da escola
<p>D1- <i>eu acho que a função social da escola que ela deveria fazer e que de uns tempos para cá a gente não tem feito é: formar mesmo as pessoas. E aí quando eu falo em formar, é formar em um sentido amplo. A escola de modo geral precisa educar de uma maneira sistematizada e não é a mesma educação que tem que ser dada em casa é um outro tipo de educação e que quem está dando esse tipo de educação precisa saber o porquê está fazendo e como fazer, e tem que fazer bem. (...) Eu fui com uma expectativa de que, por exemplo, eu poderia encontrar um grupo que fosse extremo no caso de achar que a educação infantil serve só para preparar as crianças para o ensino fundamental, ou de uma educação infantil que eu deixo brincar, mas que eu não faço mais nada (...) Eu lembro que as professoras, quem estava com a turma de 4 anos achava que era mais brincar mesmo, que podia deixar do jeito assim... era um brincar sem um olhar pedagógico por trás e que por exemplo, a professora do 5 anos ela não via desse jeito pelo fato de ela ser professora do ensino fundamental a tarde, então ela achava que tinha que preparar, porque ela sabia que quando ia chegar lá no ensino fundamental, se as crianças não tivessem passado por algumas coisas, que eles não conseguiriam depois aprender a ler e escrever e para a professora de 5 anos que também era professora do ensino fundamental, ficava forte isso também, mais forte ainda, porque ela sabia que ela com 6 anos ela tinha meio que preparar mesmo as crianças para o ensino fundamental (...)Eu acho que era bem complicado também porque elas não se entendiam enquanto grupo, enquanto uma queria e achava que tinha mesmo que ensinar as letras, tinha que ensinar silabação porque senão elas iam se dar mal no ensino fundamental, a outra professora achava que não, que elas tinham só que ficar brincando, que ela não iria se preocupar com essas questões de ficar ensinando letra e nem nada.</i></p>
<p>D2- <i>uma das funções da escola é exatamente ensinar os pais também. Então eu acho que a função da escola é de estar orientando os pais, ensinando os pais, a gente não fica restrito ao processo de ensino-aprendizagem da criança, mas da família também.</i></p>
<p>D3- <i>acho que está se transformando, pelo menos eu vejo aqui na minha realidade, estão colocando muita responsabilidade pra gente. Acho que a gente poderia ter só a função de conduzir a parte de conhecimento, mas tem todo um leque por trás pra estar amparando a criança e como você quer o bem da criança você assume tudo isso.</i></p>

Função social da escola

D4- *eu acho que além do conhecimento, a escola principalmente na educação infantil ela perdeu a função com o passar do tempo e assim, os estudos a respeito da educação infantil, eles colocam que a criança tem que brincar tem que aprender brincando, eu acho que isso não acontece. Eu acho que principalmente aqui em (...), falta muito pra gente chegar no que se tem que trabalhar na educação infantil. Eu acho que também é assim, essa coisa de envolver os pais, eu acho que isso é um papel da escola e que a escola tem muita dificuldade em estar fazendo isso, eu acho que ela não consegue fazer isso com eficácia, trazer os pais. Eu acho que trazer os pais para a escola não é fazer reunião de pais, nessa participação a escola ainda tem muito que aprender, os professores, os diretores tem muito que aprender quanto a isso, porque a gente não sabe ainda como fazer. A gente percebe, a gente acha que tem, que os pais são ocupados, que eles trabalham, a gente não sabe de que forma estar fazendo isso, e eu acho que com o passar do tempo está piorando. Os pais estão cada vez mais distantes da escola, deixando a educação cada vez mais por conta dos professores. As professoras são cobradas muito na parte pedagógica, de estar preparando as crianças para estar indo para as escolas centrais, particulares, eu acho que essa coisa de alfabetização é muito forte.*

No que se refere à função social da escola, para uma melhor compreensão desse aspecto deve ser realizada uma retomada da trajetória histórica da educação infantil, uma vez que sua função relaciona-se diretamente com a concepção que se tem de escola da infância. O depoimento da Diretora 1, permite tal constatação quando aponta para a indefinição na esfera de atuação nesse nível de ensino, cuidar ou educar? Ensinar letras e alfabetizar ou apenas brincar livremente? Tal fato relaciona-se com a função pedagógica da escola e por sua vez, com o papel a ser desempenhado pelo diretor de escola nesse sentido. Como atuar efetivamente na esfera pedagógica quando não se tem clara qual sua função? Como realizar intervenções junto a um grupo de professores que dentro de uma mesma escola não falam uma mesma linguagem? Acredito na explicitação das diretrizes pedagógicas da SMEC como forma de orientar o trabalho a ser realizado nas escolas de educação infantil do município, ou seja, a explicitação da política pública municipal se faz necessária para a melhoria na qualidade do trabalho que está sendo realizado nas instituições de educação infantil.

Outro aspecto apontado pelas diretoras como função da escola é o relacionamento escola-família, que deve ser repensado, uma vez que não deve ser entendido como chamar os pais para a escola apenas para ouvir reclamações de seus filhos. A Diretora 4 aponta para

a necessidade de se descobrir meios para efetivar essa relação, todavia, ainda não se sabe o como fazer. A Diretora 1 aponta para a diferença do trabalho a ser realizado pela escola e pela família, como ações que se complementam. Voltamos então para a questão norteadora dessa concepção: qual a função da escola de educação infantil?

Considero que as concepções abordadas nesse trecho do trabalho deveriam estar claras para todas as categorias profissionais que compõem a rede de ensino, não só para a direção da escola, mas para os professores e demais funcionários também, de forma que as ações voltadas para o trabalho com crianças pequenas possam ser orientadas a partir de um mesmo princípio, de uma mesma essência. Como fazê-lo? Um possível caminho seria: debates, reuniões, acompanhamentos e supervisões constantes, não apenas movidos por modismos ou iniciativas que não perduram.

Quadro 6 - Função pedagógica

Função pedagógica
D1- <i>é o norte de tudo, e é a união entre a teoria e a prática. E a gente não tem como pensar uma prática que não tenha teoria e uma teoria que também não dê respostas à prática.</i>
D2- <i>é a parte principal, ela é fundamental, o eixo, a base, ela é tudo. É desse ponto que parte as outras coisas. É a partir dela que as meninas vão se organizar para estar desenvolvendo as crianças, estimulando as crianças. Até as famílias, estar orientando as famílias, tudo a partir do pedagógico.</i>
D3- <i>a parte pedagógica é o que movimenta a escola, se você não tiver a parte pedagógica então vai fazer o quê? Eu acho que é o motor, a parte pedagógica é o motor de toda a escola, ela vai desencadear as festas, as apresentações, ela vai chamar esses pais pra dentro da escola, tudo vinculado a isso. Que delícia se fosse o ideal, trabalhar com a parte pedagógica, mas não dá porque tem muita coisa pra fazer, muita papelada, muita parte burocrática pra você entregar, coisas que ligam assim: “você tem até o meio dia pra entregar tal coisa”. Eu acho que isso vai cercando a gente e a gente não consegue. Apesar de que elas chegam pra mim e elas falam assim: “comparando essa criança de fevereiro até agora, olha o progresso”. Mas é aquela coisa de cinco minutos, não é o momento que você senta com ela e você fala: “você está no seu HTPC, no seu HTPL me conta o que você fez”. O que eu consigo ver, é através dos cadernos, do portfólio deles, eu queria estar mais presente nessa parte pedagógica e eu não consigo, apesar de que o Mão na Massa que é uma coisa assim que chama muita atenção. Então se a professora está fazendo você vai por curiosidade, pra saber o que estão descobrindo, o que estão pesquisando, mas eu acho que ainda falta muito pra parte pedagógica pra eu estar mais inserida por conta dessas outras atividades.</i>
D4- <i>eu penso que muita coisa tem que mudar, mas eu penso também que falta muita formação pra gente. Eu acho que ela é descaracterizada a educação infantil, eu acho que ela é uma escola de ensino fundamental, na verdade eu acho que a educação infantil realmente prepara para o ensino fundamental e eu acho que não é uma coisa muito clara quanto a função dela, porque você acaba, por exemplo, trabalhando na escola de uma forma que é a forma como você estuda, que você aprende nos cursos, só que os pais não aceitam e nem o diretor as vezes aceita.</i>

É possível perceber, pelos quatro depoimentos acima, que a função pedagógica é entendida como essencial dentro do trabalho a ser desenvolvido na escola. Outro aspecto interessante é que a parte pedagógica relaciona-se com a função da escola de educação infantil, tal comparação se faz na medida em que a Diretora 4, menciona que a educação infantil é descaracterizada, sendo entendida como uma escola de ensino fundamental, ou preparatória para esse nível de ensino; isso porque, não se tem clara qual a função da escola de educação infantil, como pôde ser evidenciado no quadro anterior na fala da Diretora 1. Nesse sentido, o trabalho pedagógico relaciona-se com a função da escola, uma vez que, a partir de seu encaminhamento, esse pode indicar para uma ou outra direção.

Conforme apontado na fala da Diretora 2, o aspecto pedagógico extrapola a sala de aula, a relação professor-aluno, estendendo-se às famílias, ou seja, a relação escola-família também é permeada pelo aspecto pedagógico.

Todavia, conforme apontado pela Diretora 3, por conta do aspecto burocrático, a ênfase que deveria ser dada para o aspecto pedagógico é comprometida, ficando à diretora da escola apenas com algumas amostras do que acontece nesse aspecto dentro da escola, não conseguindo atuar como desejaria junto ao grupo de profissionais da unidade escolar em que atua.

A partir do exposto, é válido ressaltar que algo deve ser feito nesse sentido, que mudanças devem ocorrer, uma vez que é função das diretoras de escola participarem ativamente nessa esfera, o aspecto pedagógico.

Uma das alternativas encontradas para minimizar tal desconforto seria a organização da demanda do trabalho da diretora de escola, uma vez que essa teria um dia da semana, por exemplo, dedicado à observação e atuação nesse sentido. Isso não quer dizer, que nos

demais dias, um tempo destinado ao auxílio pedagógico não possa ser despendido. O que acontece na maioria das vezes, é que as diretoras fazem de tudo e quase que ao mesmo tempo dentro da instituição, não tendo períodos de tempo destinados a funções específicas. É nesse sentido que indico a organização da demanda dos fazeres da diretora como possibilidade de tempo para atuação no aspecto pedagógico.

Outro fator interessante de ser mencionado é a ausência de um plano de desenvolvimento institucional, ou seja, a falta de diretrizes pedagógicas explícitas que norteiem o trabalho dos professores das unidades de educação infantil e que por sua vez, norteiem a esfera de ação das diretoras. Explico, 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, uma vez que uma parte dessas achava que deveria alfabetizar, enquanto a outra parte optava pelo brincar. Como atuar no aspecto pedagógico quando a instituição está dividida quando ao seu papel?

Insisto na clareza das diretrizes pedagógicas (políticas públicas municipais) como forma de unicidade de ação das profissionais da educação (professoras), compreensão da função da escola de educação infantil e direcionamento de ação das diretoras nesse aspecto.

Não pretendo, com tais considerações, engessar ou padronizar o trabalho dos profissionais da educação, mas sim, indicar a necessidade de um debate, de explicitação de

um caminho, da clareza de atuação no contexto em que atuam. Dessa forma, quando houver referência à rede municipal de educação, que estejam claras para todos, tanto para os que nela atuam, tanto para os que dela se utilizam, em que bases estão pautadas suas ações pedagógicas.

É interessante notar, como as concepções manifestas das diretoras relacionam-se entre si e o eixo norteador gira em torno das discussões sobre o papel da escola de educação infantil, o binômio educar e cuidar permeia tais considerações o tempo todo, mesmo que de forma implícita para as entrevistadas.

Quadro 7 - Função burocrática

Função burocrática
<p>D1- <i>algo necessário, mas que poderia ser melhor pensada para que não se perdesse tanto tempo e para que não se emperrasse o processo de gestão dentro de uma escola. No começo era tudo muito assustador, eu lembro que a gente teve um cursinho, digamos assim, em que a gente ficou uma semana toda vendo como que fazia folha ponto, como que marcava falta, como que não marcava, como que o livro ponto deveria ser feito, quanto a horários também de cada funcionário, como que a gente fazia ofício. Mas mesmo com esse curso era muito complicado quando, por exemplo, eu tinha que fazer algum ofício, porque para mim era uma coisa, assim, como eu nunca tinha feito, era uma coisa do outro mundo. Eu tinha a sensação de que eu não ia dar conta, porque era muita coisa e tinham as datas também, então eu precisava dar conta e dar conta no tempo certo. A gente tinha tido o curso, mas não era a mesma coisa como você estar lá no dia a dia e ter que fazer a coisa a todo o momento. Tinha coisa que nem tinha sido falada no curso e que aparecia no contexto do dia a dia e eu não sabia, porque eu não tinha passado por essa experiência, e eu não tinha um repertório pra dar conta disso. E eu lembro, que pra eu conseguir dar conta eu tive que ser muito mais organizada, então eu tive que lançar mão de alguns conhecimentos, por exemplo, de organização, de separar por pastas, cores diferentes, então tudo isso para poder facilitar mesmo, senão eu ia me perder também.</i></p>
<p>D2- <i>uma chatice, mas muito necessária também, porque tudo o que acontece aqui, os nossos superiores precisam saber. A Secretaria precisa estar a par, e é só no papel mesmo: quantas crianças tem aqui, quantos funcionários tem aqui, como que é a questão da merenda, o material de limpeza, eles precisam desses dados para eles lá. Porque eu trabalho só com a escola, eles trabalham com todas as escolas. Então é muito chatinho de fazer, é um tempo que a gente acha que perde, mas ao mesmo tempo ele é necessário. Eu tive muita ajuda de diretoras experientes, inclusive das diretoras que foram minhas diretoras. Inclusive eu lembro que em 2005 no feriado de carnaval, na quarta-feira de cinzas uma das diretoras chamou na casa dela, fez um cafezinho e pegou todas as meninas que estavam entrando pra orientar. Isso eu achei maravilhoso, porque ela compartilhou tudo que ela sabia e já fazia dez anos acho que ela estava até mais na direção. Então ela sentou com a gente, mostrou tudo que ela fazia, como ela organizava a parte de papelada, pra gente foi uma aula. A gente ficou o dia inteiro com ela. Foi fundamental pra mim, porque a partir daí foi bem mais tranquilo, aquilo que eu tinha dúvida eu ligava pra ela, mas foi um primeiro contato muito bom.</i></p>

Função burocrática

D3- *eu gosto dessa parte de organização, então se você falar pra mim: “olha eu preciso arrumar as listas de sala, preciso organizar”, eu gosto de fazer isso. É cansativo, mas eu acho que também dá pra conciliar, não é o fim do mundo. Alguma coisa muito básica eu já tinha contato, porque a minha diretora anterior me pedia pra fazer algumas coisas. Agora, parte de merenda, de ponto, isso eu nunca vi. O ponto eu aprendi a fazer com a chefia, sempre perguntei pra ela, sempre questionei como é que fazia a contagem de horas, aonde que a gente colocava. A parte de merenda, acho que foram as meninas da cozinha que me ensinaram a fazer a parte dos relatórios de merenda. O suprimento eu fui perguntando para as outras diretoras, perguntei muito pra (...), pra (...) que são mais antigas, eu perguntei muito pra elas e elas me ajudaram bastante. Algumas coisas de organização mesmo dentro de escola, então são mudanças que você tem que se apoiar em uma pessoa com mais experiência, e você vai às outras, você pergunta para as outras, para as mais velhas, então foi o pessoal mais velho mesmo que me auxiliou.*

D4- *eu acho que é uma coisa necessária na escola, mas eu acho que é uma coisa que não deveria prender tanto o diretor, que eu acho que ele perde assim, vamos dizer assim entre aspas, perde tempo em estar fazendo isso e poderia estar fazendo alguma coisa assim interessante para a escola, de organização mesmo, de orientação. Eu fui aprendendo com o tempo, a parte burocrática eu não achei difícil, uma coisa de outro mundo. No começo a gente teve algumas reuniões que eles esclareceram algumas dúvidas de como estar fazendo, mas eu não tive muita dificuldade não (...) eu achei uma coisa chata, mas não difícil. Eu acho importante a parte burocrática, mas eu não acho que tudo isso teria que ser a função do diretor, porque você perde muito tempo você fazendo isso. Eu acho que isso poderia ser feito pela Secretaria, determinadas coisas, não a gente fazer, ou ter alguém na escola, uma secretária, alguém para estar fazendo isso, porque eu acho que isso não é função do diretor. E, uma coisa que eu sempre questionava é que, as EMEBs todas elas tem secretários de escola e nas EMEIs não tem, pode até ser que o serviço seja menor, ter menos serviço burocrático, mas eu acho que toma muito tempo da gente. Se tivesse um secretário, por exemplo, ele podia dar conta perfeitamente daquilo tudo e ainda sobraria um tempo pra gente cuidar da parte pedagógica. Algumas das dificuldades que eu tinha, eu tinha na escola uma ex-diretora que inclusive foi minha chefe, que quando eu tinha dívida em certas coisas ela me ajudava, principalmente com dinheiro, com aquele caixa que a gente recebia, ela que me ajudava a prestar conta, no início foi ela que me ajudou. Acabei aprendendo porque essa pessoa me ajudou e porque a gente acaba também se informando, ligando para alguém que saiba fazer para estar ensinando a gente.*

Por que na maioria das vezes os gestores se tornam tão burocráticos quando o desejo é trabalhar com outros aspectos, como o pedagógico, por exemplo?

De acordo com considerações realizadas por Mello (2005), a partir de sua experiência em instituições reconhecidas na modalidade de educação infantil, os gestores iniciam suas atividades com pouco conhecimento sobre a função. Para a referida autora,

temos tido poucas supervisões. Em muitos casos, nenhuma assessoria sobre a organização da demanda de nosso trabalho. Acabamos, muitas vezes, atendendo pais todos os dias, atualizando a documentação oficial em qualquer dia da semana, observando crianças e funcionários ou as rotinas das instituições em qualquer horário. Acabamos sem pensar em objetivos, encaminhamentos, etc. Despreparados, mal orientados e sem tempo, não refletimos sobre as possibilidades de organizar os conteúdos do nosso **fazer** (MELLO, 2005, p. 22).

Ou seja, a organização da demanda das atividades na escola seria uma alternativa para alguns dos entraves vivenciados no início da carreira, tanto para o aspecto burocrático, quanto para o aspecto pedagógico.

No que se refere ao aspecto burocrático, compreendo que esse deveria estar a serviço da gestão, ou seja, ser o meio, uma ferramenta capaz de dar suporte ao aspecto pedagógico, e para com a administração da escola como um todo, conforme mencionado no referencial teórico desse estudo.

Conforme apontado pelas diretoras entrevistadas, o aspecto burocrático é entendido como um dos dificultadores/entraves da realização de um trabalho mais direto junto ao grupo de professores no aspecto pedagógico, esse último, concebido por elas, como o aspecto primordial dentro da escola.

A aprendizagem que as diretoras iniciantes têm realizado sobre a função burocrática e utilizado no cotidiano das escolas em que atuam se deu na esfera de sua disfunção e não em sua concepção original que vai além do trâmite de papéis, apresentando-se como uma maneira de administrar que busca a otimização das relações, com a finalidade em se atingir o máximo de eficiência possível, concepção essa que não preconiza entraves e/ou dificultadores, mas sim, facilitadores e otimizadores.

Facilitar o quê? Otimizar o quê?

A gestão do tempo e das relações dentro da escola, a qualidade da orientação e auxílios despendidos a todos os envolvidos nas atividades escolares.

Todavia, apesar da compreensão de burocracia apreendida pelas diretoras entrevistadas estar pautada no campo das disfunções da mesma como o papelório, por exemplo, a função burocrática, apontada por essas, é entendida como necessária. Fato esse que pode ser corroborado por meio da fala da Diretora 1 quando afirma que a função

burocrática é algo necessário, mas que poderia ser melhor pensada para que não se perdesse tanto tempo e para que não se emperrasse o processo de gestão dentro de uma escola. De certa forma, a referida diretora tem uma compreensão, mesmo que não tão clara até para si própria, de que a função burocrática extrapola o papelório e necessita ser repensada. Ao meu olhar, resignificada, reportando-se à sua significação original.

A parte burocrática acabou por compor o repertório de aprendizagens profissionais das diretoras iniciantes, e por meio do depoimento dessas, é possível perceber como se deu a referida aprendizagem.

Nesse movimento de colocar em prática, conhecimentos que até o momento eram desconhecidos para as entrevistadas, o papel do mais experiente esteve diretamente relacionado com a aprendizagem da referida função, uma vez que, as diretoras iniciantes buscavam auxílio com as diretoras experientes no momento de execução de algumas tarefas. Tal afirmação pode ser confirmada por meio do depoimento das quatro entrevistadas sobre esse aspecto.

Acredito que a aprendizagem da parte burocrática tenha aparecido como a mais evidente dentre as demais aprendizagens profissionais que tentarei sistematizar no decorrer desse texto, uma vez que sua aprendizagem esteve relacionada com a utilização de conhecimentos específicos em situações com finalidades específicas, ou seja, utilizados na realização de tarefas explícitas, tais como: documentar, registrar, arquivar, informar, entre outras.

Quadro 8 - Relação família-escola

Relação família-escola
D1- <i>deve ser de mão dupla e cada um deve saber muito bem o seu papel, porque não adianta a escola querer fazer o papel da família, porque a escola não é a família e nem a família querer fazer o papel de escola, porque a família não é a escola. Então eu acho que cada um tem que saber bem a que veio e o que precisa ser feito. É lógico, eu acho que as duas têm que se conversar, a escola e a família.</i>
D2- <i>tem que ser uma relação muito integrada, a gente orientando os pais e se organizando aqui na escola para beneficiar a criança em todos os aspectos: o pedagógico, o cuidar também, o apoio emocional pra criança. Porque nosso papel é de ouvir também a comunidade, porque só assim se compreende mais como ela é.</i>
D3- <i>eu observei no decorrer desse ano, ela foi (...) sabe quando vai perdendo alguns pares? Só que no decorrer do ano eu não sei até que ponto, a gente precisa avaliar, muitas festas, eu acho que começa desgastar, eu acho que foi perdendo um pouco no decorrer do ano. Eu acho que eles se cansam.</i>
D4- <i>eu acho que ela é necessária, mas a gente não sabe como estar fazendo isso ainda, eu acho necessário esse contato, essa aproximação com a família. Eu acredito que essa forma que a gente faz não é o correto, pais não tem que vir pra escola apenas para saber se filho vai indo bem, vai indo mal, dando trabalho, se ele está brigando. Eu acho que a escola não é para isso, eu acho que a comunidade tem que sentir que a escola é dela, que o espaço também é dela, que eu acho que é uma coisa difícil da gente estar fazendo. Eu acho que com o tempo a gente vai conseguir sim.</i>

Apesar de ser entendida como uma relação necessária, nem sempre é fácil de ser vivenciada, uma vez que a relação escola-família por vezes é permeada por relações de conflito. Na tentativa de evitar tais desconfortos, muitas vezes as instituições de educação infantil fecham suas portas para os pais, que entregam seus filhos no portão da instituição e retornam no final do período de aula para buscá-los, impedindo que trocas entre a família e escola aconteçam, trocas essas necessárias para o desenvolvimento de ambos.

De acordo com Mello e Rossetti-Ferreira (2005),

para pais e profissionais, é um exercício de aceitação das diferenças. Os pais aprendem a exercer seu direito de participar do atendimento dado aos filhos, ao mesmo tempo em que aprendem a compreender o ponto de vista dos profissionais da educação infantil. Por outro lado, os profissionais aprendem seu direito de se fazerem ouvidos pelos pais, mas também aprendem seu dever de respeitar a cultura e o saber das famílias. Essa aprendizagem é importante para o amadurecimento dos sujeitos envolvidos e, conseqüentemente, das relações entre eles. Seja em casa, seja na creche, a criança é a mesma. É fácil imaginar, então, que havendo maior harmonia nas relações entre creche e família, melhor será para a criança. Sem dúvida, o processo precisa ser realizado com cuidado e orientação, e a tarefa do diretor é gerenciar esse processo. Os conflitos irão surgir, e buscar soluções para esses problemas é tarefa do diretor (ROSSETTI-FERREIRA; MELLO, 2005, p. 25).

Todavia, conforme apontado pelo depoimento da Diretora 4, não se sabe ainda como efetivar tal relacionamento, ou seja, como realizá-lo na prática, existe a necessidade em se avançar e muito nesse sentido. A referida diretora aponta ainda como compreende que não deveria ser realizada tal relação, seja em momentos estanques de reuniões de pais em que muitas vezes transformam-se em um muro de reclamações de seus filhos, entre outros.

De acordo com Marques (1997),

(...) as escolas mantêm os padrões tradicionais de relacionamento com o exterior. Esse relacionamento limita-se a reuniões no início do ano lectivo, reuniões com a associação de pais duas ou três vezes por ano e realização de festas com a presença dos pais. As escolas, como estruturas burocráticas que são, continuam a reger-se por rituais demasiado formalistas e a utilizar uma linguagem demasiado técnica, muitas vezes, incompreensível para os pais com baixos níveis de escolaridade. Se quiser mos criar bons programas de envolvimento dos pais, teremos de flexibilizar os rituais e as normas administrativas das escolas. (...) O primeiro passo a dar é mudar de atitude. Se a direcção da escola não acredita nos benefícios do envolvimento dos pais, continuará a tratá-los sempre com desconfiança (MARQUES, 1997, p. 29).

A Diretora 3 aponta para uma situação em que devido à grande quantidade de festas e eventos, por vezes, sentiu que os pares foram se dispersando. Seriam as festas umas das formas de se consolidar a relação escola-família? Para além das festas, que outras ações poderiam ser pensadas?

Quando afirma que um dos papéis da escola é o de ouvir a comunidade, a Diretora 2 aponta uma das possibilidades dessa aproximação. Ao ouvir a comunidade e tentar encontrar junto com ela suas expectativas, talvez possa ser iniciado um caminho para o início dessa longa e necessária jornada, a relação escola-família. Ou seja, cabe à escola criar estratégias de aproximação para a realização dessa parceria. Marques (1997) aponta para o fato de que as escolas devem ser abertas aos pais, que sejam criados espaços para

que esses possam se reunir, proporcionar um meio de comunicação freqüente, tratá-los como verdadeiros membros da comunidade educativa e dar-lhes a conhecer o currículo escolar (MARQUES, 1997, p. 33). Como possíveis estratégias para promover essa aproximação encontram-se: diálogos com os pais; formações preparadas especificamente para esses; elaboração de jornal da escola contendo informações diversas sobre a instituição, sobre o desenvolvimento das crianças, a proposta pedagógica da instituição, entre outros assuntos; convite aos pais para que auxiliem os professores em alguns momentos falando sobre algo que conhecem e que possa fazer parte de um projeto que está sendo desenvolvido junto às crianças; possibilidade de participarem na tomada de decisões da escola por meio do Conselho de Escola, por exemplo, entre outras ações que devem ser pensadas e discutidas com as partes envolvidas.

Quadro 9 - Fracasso e sucesso escolar

Fracasso e sucesso escolar
D1- <i>fracasso escolar pra mim é quando, por exemplo, a gente vê que não há aprendizagem. E aí não é no sentido de colocar a culpa em quem está aprendendo. Mas sim ver que muitas vezes, a gente erra porque a gente não ensina direito. Eu acho que muitas vezes, o fracasso para a gente que está na escola tende a falar que é culpa do outro e não da gente. E às vezes é sim da gente, porque às vezes a gente não sabe o melhor método, falha na hora de aplicar algumas coisas, falha porque não conhece, então precisa estudar mais. O sucesso é quando se consegue perceber que a escola além de dar as ferramentas que todo mundo que está em uma escola precisa, é quando ela consegue ir além, quando em uma turma ou em uma escola deixam de ser só alunos, professores, funcionários e direção e passa a ser um grupo. E um grupo que procura sempre estar pensando no bem um do outro.</i>
D2- <i>é estranho a gente enquanto educação infantil estar falando muito em fracasso escolar, porque a gente está começando, é o começo de tudo, é o fundamental. Porque se a gente estimular bem, se a gente incentivar muito as crianças, eu acho que depois no processo dela, vai ser muito mais tranquilo, ela vai aprender a gostar muito da escola, aprender a aprender.</i>
D3- <i>a gente não vê como fracasso aqui, a gente tem uma outra visão sobre. A gente costuma observar a criança no sentido de que ela não conseguiu atingir ainda, não com esse termo fracasso, ela está numa fase um pouquinho aquém dos outros, mas ela vai conseguir.</i>
D4- <i>como a escola de educação infantil é vista como uma preparação para o ensino fundamental, eu acho que existe fracasso e sucesso na pré-escola. Coisas que você observa de outros professores, crianças que já se sentem com fracasso. Eu acho que como eu trabalho na educação infantil e no ensino fundamental, crianças que ela às vezes não consegue fazer determinadas atividades na pré-escola, e mesmo atividade que é de criatividade, que não depende de avaliação, se ficou bom se ficou ruim, uma coisa dela, e às vezes o professor avalia aquilo como sendo uma coisa ruim, isso é uma coisa que ela vai carregar e que vai formar a auto-estima dela, é uma coisa que ela vai carregar para a primeira série, para o ensino fundamental, para o primeiro ano, coisas para o resto da vida. Eu acho que nós somos responsáveis sim pelo fracasso e sucesso escolar.</i>

Conforme apontado pela Diretora 4, o fracasso escolar se faz presente nas instituições de educação infantil quando essas concebem como sua função a preparação para o ensino fundamental.

A Diretora 2, por sua vez, não concebe o fracasso escolar como presente nas instituições de educação infantil, pois para ela, a educação infantil é entendida como o princípio, como o começo de tudo. Para a Diretora 3, o fracasso escolar é entendido a partir de uma perspectiva mais “branda”, de que ainda não se atingiu a um nível de desenvolvimento, por exemplo.

Para a Diretora 1, o fracasso escolar não deve ser concebido como culpa de quem aprende, por exemplo, quando coloca em discussão posturas adotadas por quem ensina.

Como se pode perceber, as concepções se inter-relacionam, e possíveis análises voltam-se a todo o momento para o referencial teórico adotado nesse estudo, quando resgata mesmo que de forma breve, a trajetória histórica da educação infantil no Brasil e sua relação com o binômio educar e cuidar.

Quadro 10 - Papel do diretor

Papel do diretor
D1- <i>aquele que teria uma visão mais ampliada do processo, de tudo aquilo que acontece na escola, de pensar várias salas de aula, de pensar a organização da escola como um todo.</i>
D2- <i>tem que ter espírito de liderança, saber falar não. A função do diretor é de puxar o grupo, valorizar o grupo, coordenar mesmo, de incentivar e organizar o grupo. E que saiba equilibrar o pedagógico com o bom administrador, porque a gente precisa administrar, então acho que o ideal é esse.</i>
D3- <i>o papel do diretor é... um organizador... ele é um articulador... um rebolador, porque tem que ter um jogo de cintura.</i>
D4- <i>tem o papel de organização, de estar orientando professor, estar orientando pais. Eu nunca vou ter um cargo desse porque eu não gostei, você chegar de manhã e estar brigando com o funcionário, falando: por que você não fez isso? Por que você não fez aquilo? Porque na minha cabeça tinha uma coisa assim, a pessoa está sendo paga para aquilo, então a pessoa devia fazer, não precisava ficar falando todo dia: limpa isso, limpa aquilo.</i>

Qual o papel dessa figura tão marcante nas instituições escolares? A burocracia? O aspecto pedagógico? Ambos?

Questões como a liderança, a tomada de decisões, o trabalho em equipe, a negociação, a administração de conflitos, foram pontuadas pelas diretoras como funções dos diretores de escola, não nessas palavras, mas pelo que suas falas indicaram. Parece óbvio pensar que essas se caracterizam esferas de ação das professoras que se tornaram diretoras. Todavia, o olhar para além do óbvio deve ser estimulado, pois, até chegar à tomada de uma decisão, ou ao movimento de administrar um conflito, as diretoras iniciantes tiveram que desencadear uma série de conhecimentos e habilidades para tais finalidades. Muitas vezes esse papel não foi fácil de ser exercido, a maturidade exigida pelo cargo, por vezes, teve que ser construída em um curto espaço de tempo, e nesse processo, conflitos pessoais foram travados.

Outro aspecto que merece destaque encontra-se na fala da Diretora 4, quando de forma implícita se refere às atribuições de chefia propriamente ditas, bem como da provisoriedade do cargo. Parece fácil chegar e mandar que as pessoas façam coisas, mas fatores diversos compõem o contexto de gestão. O “estar” na função não permitia, por vezes, que as diretoras assumissem a autoridade inerente ao cargo que estavam ocupando, pois, em breve, poderiam estar de volta em suas salas de aula e serem chefiadas por uma das pessoas que chefiou anteriormente.

Vale ressaltar, que ser diretora de instituições de educação infantil é muito diferente de ser diretora de escolas do ensino fundamental. Faço essa afirmação pautada em vários aspectos, um deles refere-se à falta de definição clara do papel das instituições de educação infantil, que continuam em um cenário de desafios na tentativa de articular o cuidar e o educar, enquanto o ensino fundamental tem claro seu papel. Outro aspecto refere-se à

própria organização das instituições, uma vez que, as escolas do ensino fundamental contam com secretários de escola que auxiliam no exercício da função administrativa, enquanto nas instituições de educação infantil, o diretor de escola tem que se desdobrar para dar conta do mesmo tipo de trabalho do diretor de escola do ensino fundamental, com uma diferença, a ausência de alguém para dividir suas atribuições, ficando muitas vezes sobrecarregado e não conseguindo acompanhar o todo da instituição.

Não pretendo com tal contextualização afirmar que ser diretora de escola do ensino fundamental é mais fácil do que ser diretora de educação infantil; acredito que ambas as atuações possuem seu grau de complexidade, a intenção é explicitar um contexto de atuação em que,

trata-se de entender o papel do diretor como o de um líder cooperativo, o de alguém que consegue aglutinar as aspirações, os desejos, as expectativas da comunidade escolar e articula a adesão e a participação de todos os segmentos da escola na gestão em um projeto comum. O diretor não pode ater-se apenas às questões administrativas. Como dirigente, cabe-lhe ter uma visão de conjuntos e uma atuação que apreenda a escola em seus aspectos pedagógicos, administrativos, financeiros e culturais (LIBÂNEO. et. al. 2007, p. 332).

3.2. Aspectos dificultadores vivenciados ao longo do processo e formas de enfrentamento

Na tentativa de identificar as aprendizagens profissionais das diretoras iniciantes vividas no início da carreira, os quadros com os aspectos dificultadores vivenciados ao longo do processo, bem como as formas de enfrentamento para as situações vivenciadas, foram utilizados como forma de organização e visualização dos dados, permitindo a composição de um cenário que possibilite a compreensão das experiências vividas pelas diretoras iniciantes, e que de certa forma, apontam para suas aprendizagens nesse período. A seguir, são apresentados os quadros que sistematizam tais informações; os quadros são apresentados diretora por diretora, as respectivas análises serão realizadas a partir de um quadro síntese, construído no final dos quadros referentes aos aspectos dificultadores e formas de enfrentamento.

Quadro 11 - Aspectos dificultadores vivenciados ao longo do processo e as formas de enfrentamento para as situações vivenciadas pela Diretora 1

D1- ASPECTOS DIFICULTADORES	D1- FORMAS DE ENFRENTAMENTO
<p>Contato com a comunidade: <i>uma das coisas que foi muito difícil foi o meu contato com a comunidade de lá, porque era uma escola que ficava muito vulnerável a tudo o que acontecia no meio externo. Então, por exemplo, existiam algumas mães que achavam que a escola tinha que cuidar dos filhos delas como se fosse uma assistência social, que eu teria que ir atrás de cestas básicas porque a outra diretora ia, que eu teria que ir atrás de médico, que a escola teria que ficar funcionando até à noite se possível, porque eles tinham que ficar lá. Então eram situações muito difíceis e principalmente, porque parecia que a comunidade via aquele espaço não como uma escola, no sentido de educação formal, mas que era um lugar onde eles poderiam deixar as crianças e que para eles não era uma escola mesmo, parecia muito mais uma assistência social do que uma escola, eu acho que foi bastante complicado nesse ponto também.</i></p>	<p>Da imposição à conquista: <i>no começo foi meio imposto, mesmo com os pais, mas era aquela coisa, eu lembro que quando eles foram vendo que a escola foi ficando mais organizada, coisa e tal, que tinha os horários e eu explicava porque teria que ter os horários, porque, por exemplo, que o portão não iria ficar aberto o tempo todo, que era pela própria segurança das crianças, mas que eles poderiam sempre ir lá, para ver alguma coisa, se quisesse conversar com a professora. Então foi uma coisa que eu fui conquistando, por exemplo, eu lembro que daqueles que moravam em frente da escola, eu tinha um contato muito bom, porque eles sempre estavam lá e viam que a escola estava ficando mais arrumada, eles foram se mostrando também mais próximos e acho que foi meio que conquistando.</i></p> <p>Integração escola-comunidade: <i>os primeiros meses foram muito difíceis pelo próprio contato com algumas mães, alguns pais, mas a gente vai convivendo no dia a dia. Muitas usavam a escola para outras atividades, por exemplo, tinha uma mãe que era artesã e que usava a escola para dar algumas oficinas, então elas foram ficando mais próximas também por conta disso, elas já usavam e continuaram e foram tendo mais confiança e coisa e tal, foram conversando mais comigo, foram acho que tendo mais confiança mesmo. E aí foi uma conquista</i></p>
<p>Identidade racial x acolhimento dos pares e comunidade: <i>se fosse definir como eu fui recebida acho que com espanto e aí é a minha visão, acho que por duas coisas: uma que ninguém imaginava que eu seria indicada e acho que também pelo fato de eu ser negra também, acho que foi um fator. Tanto que isso depois mesmo com relação aos pais era uma coisa que sempre pesava, porque eles nunca achavam que eu fosse a diretora, sempre perguntavam pela diretora para mim. Eu já desconfiava que iria passar por algumas situações dessa até pelos próprios dados que a gente tem de pesquisa que mostram que é muito mais raro você ter negros em funções de alto escalão e coisa e tal e que no ideário de muitas pessoas é isso mesmo, que as pessoas nunca imaginam que uma pessoa negra vai estar ocupando um cargo digamos de alto escalão, ou de chefia.</i></p>	<p>Postura adotada: <i>então eu já fui meio que preparada para lidar com isso, é lógico que a gente vai preparada, mas isso não significa que a gente vai saber lidar com isso. E eu lembro que às vezes eu ficava constrangida, mas conseguia lidar com isso da melhor maneira, sempre falava que eu era a diretora e pronto, as pessoas ficavam meio espantadas, mas com o tempo elas foram meio que se acostumando. Eu acho que para as professoras acabava sendo mais difícil talvez pelas próprias relações raciais que a gente vive no dia a dia, de que como elas professoras brancas teriam uma chefe negra? Então eu acho que ficava bem complicado isso, de como talvez passasse pela idéia, de que como por que eu tivesse sido indicada e não uma delas? Então, mas nada que fosse explícito entendeu? Sempre as coisas foram muito sutis mesmo</i></p>
<p>Incertezas: <i>eu fiquei bastante ansiosa porque eu queria saber como iria ser, porque era uma coisa que eu nunca tinha feito, então eu lembro que eu pensava: como será que eu vou lidar com as professoras, com as outras funcionárias? Como eu vou lidar com os pais, com as mães? E também o que agravava o meu estado de espera era que eu sabia para qual bairro eu estava indo.</i></p>	<p>Encarar direção como desafio pessoal: <i>acho que foi um desafio pessoal, porque eu teria que descobrir outras coisas enquanto pessoa, porque eu estar em sala de aula era uma coisa, eu era outra pessoa, talvez ser diretora fosse outra coisa.</i></p>

D1- ASPECTOS DIFICULTADORES	D1- FORMAS DE ENFRENTAMENTO
<p>Medos: eu senti muito medo, tanto que tiveram várias situações em que eu me arrependi muito em ter dito sim. Fiquei muito ansiosa com o primeiro dia, que seria o planejamento de como seria, e acho que eu fiquei com medo também dessa situação porque era nova e fiquei ansiosa mesmo, em querer saber: será que elas vão se recusar a fazer as coisas? Será que elas vão gostar de fazer as coisas? Então era aquela coisa de ficar esperando o que iria acontecer. Eu ficava com medo e eu ficava mais ansiosa ainda de como eu iria lidar com essa parte pedagógica da escola e foi bem complicado mesmo dar conta disso tudo.</p>	<p>Persistência: eu fui aprendendo a ser diretora pela persistência eu acho, eu acho que a palavra que resume é essa, eu tive que ser persistente no trato com as pessoas que estavam comigo, tive que ser persistente para lidar com as situações difíceis, com relação à comunidade. Tive que ser persistente também para lidar com as relações com os meus pares de diretoras que também é uma outra relação.</p>
<p>Assumir postura de diretora experiente: o contexto difícil: ... eu sabia que era um bairro bastante complicado porque tinha problema de violência, de tráfico de drogas, então eu ficava mais ansiosa ainda em como eu iria lidar com essas situações (...) eu sabia que eu tinha sido escolhida para aquela unidade para colocar ordem ali (...) e a escola precisava tomar um outro rumo, de ficar mais organizada, de por exemplo, de virar escola mesmo.</p>	<p>Estratégia para assumir postura esperada para situação: eu tive que buscar forças não sei de onde para tentar me impor, e era uma imposição mesmo, nem era uma questão de conquista. Então acho que antes eu deixei muito claro para todo mundo de lá: para os pais, para as professoras também e para as outras funcionárias, de que eu tinha sido convidada porque eu tinha que mudar algumas coisas, porque daquele jeito não estava bom e que querendo ou não eu iria continuar e iria continuar fazendo as coisas do meu jeito. Acho que num primeiro momento pareceu assim bem autoritário mesmo, mas precisava ser desse jeito porque senão não ia mudar. Caso contrário eu acho que eu não teria conseguido ficar nem um mês se eu não tivesse feito isso e eu lembro bem que depois que foi passando o tempo, eu parti para uma outra fase que era mais da conquista, coisa e tal, de ir conhecendo melhor. Eu fiquei desesperada algumas vezes, chorava bastante e eu lembro que com algumas pessoas eu conversava mais sobre isso, por exemplo, uma pessoa importante nesse movimento foi a (...) que sempre esteve junto comigo falando: “tenta de tal jeito e coisa e tal”. Algumas outras amigas que também tinham entrado no mesmo ano que eu e com quem eu já tinha mais contato, ou porque eu estudei junto ou porque eu já trabalhei junto, então a gente dividia algumas angústias.</p> <p>Negociação: eu queria tentar uma coisa que fosse mais dialogada e que a gente pensasse na escola como um todo mesmo, e não só as professoras, mas os outros funcionários também. E eu lembro que elas ficaram esperando de mim que eu determinasse tudo, eu lembro que bem no começo, no primeiro dia elas queriam saber qual o horário que eu tinha pensado, que horário que cada uma iria para o parque, que horário seria o da merenda. Então eu conversei com elas que eu precisava saber como era antes, porque eu é que estava chegando e elas não, elas já conheciam mais aquilo tudo. E a gente foi negociando, tanto que a coisa do horário ela foi negociada, ela não foi imposta por mim, mesmo porque eu é que estava chegando, então elas me mostraram o que dava certo e a gente foi tentando chegar a um consenso.</p>

D1- ASPECTOS DIFICULTADORES	D1- FORMAS DE ENFRENTAMENTO
<p>Atividades inerentes a função: <i>no começo era tudo muito assustador, eu lembro que a gente teve um cursinho, digamos assim, em que a gente ficou uma semana toda vendo como fazia folha de ponto, como que marcava falta, como que não marcava, como que o livro de ponto deveria ser feito, quanto a horários também de cada funcionário, como que a gente fazia ofício. Mas mesmo com esse curso era muito complicado quando, por exemplo, eu tinha que fazer algum ofício, porque para mim era uma coisa, assim, como eu nunca tinha feito, era uma coisa de outro mundo. Eu tinha a sensação de que eu não ia dar conta, porque era muita coisa e tinham as datas também, então eu precisava dar conta e dar conta no tempo certo. A gente tinha tido o curso, mas não era a mesma coisa como você estar lá no dia a dia e ter que fazer a coisa a todo o momento. Tinha coisa que nem tinha sido falada no curso e que aparecia no contexto do dia a dia e eu não sabia, porque eu não tinha passado por essa experiência, eu não tinha um repertório para dar conta disso.</i></p>	<p>Recorre às mais experientes: <i>eu lembro que, por exemplo, muitas vezes que eu não sabia fazer ofício, ou da folha ponto mesmo, que algumas outras diretoras que já estavam a mais tempo do que eu elas foram muito importantes também, porque vira e mexe eu ligava, perguntava como que fazia e elas sempre me auxiliaram.</i></p> <p>Organização: <i>eu lembro que para conseguir, eu tive que ser muito mais organizada. Então eu tive que lançar mão de alguns conhecimentos, por exemplo, de organização, de separar por pastas, cores diferentes, então tudo isso era para poder facilitar mesmo, senão eu ia me perder também.</i></p>
<p>Enquadramento no grupo já constituído: <i>tem gente que tem muito tempo que está nessa função e pra quem estava chegando eu acho que a gente tinha que se enquadrar, não é o melhor termo, mas talvez seja esse, e que por aquele outro grupo que já estava formado a gente percebia que tinha um tipo ideal do ser diretora.</i></p>	<p>Estratégia: <i>então eu acho que ao mesmo tempo em que eu contei em alguns momentos com alguns conselhos que eu achei assim que foram muito válidos, até para lidar com a parte do dia a dia da escola de algumas diretoras mais experientes, mas algumas angústias elas só passaram porque eu tive contato com quem estava começando junto comigo e que também eu via que não era só eu que estava passando por aquilo e que outras também estavam e que não era uma falha minha, mas que era uma situação mesmo que a gente passava por aquilo.</i></p>
<p>Situações inesperadas com os pais:</p> <p><u>Exemplo 1-</u> <i>eu lembro, por exemplo, o contato com mães que digamos que não cuidam tanto de seus filhos era uma coisa que me abalava muito, de deixar as crianças até oito horas da noite lá, sabendo que tinha que ter buscado e que não tinha nenhuma explicação convincente para que não tivesse ido buscar naquele horário.</i></p> <p><u>Exemplo 2-</u> <i>uma outra situação foi com uma mãe que sabia que tinha horário para entrar e que eu tinha explicado que ficava ruim para a merendeira que já tinha servido o café da manhã e que a criança chegava lá oito e meia, sendo que o horário para entrar era sete e meia.</i></p>	<p>Posturas adotadas:</p> <p><u>Exemplo 1-</u> <i>então para mim foi bastante complicado, tanto que quando eu tinha que recorrer ao Conselho Tutelar as mães achavam ruim porque eu tinha buscado esse meio, mas eu precisava fazer alguma coisa. Mantinha também um contato com a Secretaria, pedindo o que eu tinha que fazer quando isso acontecesse.</i></p> <p><u>Exemplo 2-</u> <i>um dia eu falei que não ia entrar, aí eu fiquei na corda bamba (...) Mas depois desse dia que eu não deixei entrar ela nunca mais atrasou. Foram algumas atitudes que talvez, talvez não, algumas até sem fundamento jurídico inclusive de que não poderia mesmo acontecer, mas que eu acabei tomando e que, por exemplo, no caso dessa menina ainda, eu voltei atrás.</i></p>
<p>Situações inesperadas com funcionários:</p> <p><u>Exemplo 1-</u> <i>o trato com funcionárias de que sabe que não é pra fumar dentro da escola e fumava.</i></p> <p><u>Exemplo 2</u> – <i>uma coisa que eu precisei aprender a lidar foi com a questão que, por exemplo, eu não consigo mandar alguém fazer alguma coisa. Então eu lembro que várias vezes a escola estava suja e a pessoa estava parada, a pessoa que era para estar limpando estava parada, e eu ficava ensaiando várias vezes, várias estratégias para chegar na pessoa e falar: “olha, você não acha que tem que limpar?” Então era também inesperado para mim porque eu pensava: se a pessoa foi contratada para isso, logicamente ela deveria estar fazendo, mas não era bem assim na prática.</i></p>	<p>Posturas adotadas:</p> <p><u>Exemplo 1-</u> <i>eu tinha que conversar, porque para mim era óbvio que alguém não fosse fazer isso porque já sabia que não podia fazer isso (...) eu já tinha pedido para parar de fumar e a pessoa vira e mexe continuava e que eu vira e mexe pegava a pessoa fazendo isso, um dia eu não quis mais a conversa, eu não fui mais para o diálogo, eu parti para uma atitude que era assim: ou você para de fumar agora ou eu estou ligando lá para o departamento pessoal.</i></p> <p><u>Exemplo 2</u> – <i>no começo é tudo muito confuso, você não sabe aquilo que você faz. Então você vai arriscando várias coisas para uma mesma situação que acontece várias vezes, em alguns momentos você age de um jeito, em outro você age de outro, depois de um terceiro modo, até que conforme vai passando o tempo, você acha um jeito seu de lidar com aquilo.</i></p>

Quadro 12 - Aspectos facilitadores – Diretora 1

D1- ASPECTOS FACILITADORES
<p>Trocas entre iniciantes e experientes: <i>eu contei com o apoio de duas diretoras que há anos estavam no cargo, foi muito importante ouvir alguma outra opinião de alguém que não estava começando junto comigo, mas as angústias, por exemplo, era muito mais fácil trocar com quem tinha começado junto comigo, do que com quem já estava, porque assim, poderia parecer que era uma fraqueza.</i></p>
<p>Apoio das crianças: <i>eu acho que talvez alguns momentos de mais sucesso ou de tudo que eu tentei fazer era porque eu via o resultado diretamente com as crianças. Então, tanto que muitas vezes eu ficava desanimada, coisa e tal, porque a coisa não estava saindo do jeito que eu imaginava que deveria sair ou de estar recebendo críticas, sempre quando eu ouvia as crianças dizendo: “nossa, olha como a escola está bonita, que monte de coisas a gente tem!” Então aquilo era como se fosse um impulso para que eu continuasse buscando mais coisas, então eu acho que as crianças tiveram um papel importante de me mostrar que mesmo com as críticas que algumas pessoas faziam que pra elas estava sendo bom.</i></p>
<p>Apoio da SMEC: <i>muitas coisas que a escola não tinha e que precisava eu fui pedindo para a própria SMEC, os pais achavam que era importante: trocar areia, consertar o parque, pintar a escola (...) Da própria Secretaria também, quando eu recebia alguns elogios falando que a escola estava muito diferente do que era até então, que estava melhor, que eu tinha conseguido lidar com algumas coisas que eram bem difíceis, então eu acho que isso tudo impulsionava e fazia com que eu permanecesse.</i></p>

Quadro 13 - Aspectos dificultadores vivenciados ao longo do processo e as formas de enfrentamento para as situações vivenciadas pela Diretora 2

D2- ASPECTOS DIFICULTADORES	D2- FORMAS DE ENFRENTAMENTO
<p>Incertezas: <i>- passou um monte de coisa pela minha cabeça naquele momento, inclusive eu sempre falei pra mim mesma e pra todo mundo que eu nunca ia ser diretora de escola. Mas aí eu pensei: eu fiz pedagogia numa boa universidade, conceituadíssima, um curso muito bom, apesar de alguns probleminhas, mas um curso muito bom. Fiz habilitação, sou habilitada, por que não aceitar esse desafio? Eu falei: “vou aceitar”</i></p>	<p>Buscou apoio nas diretrizes da SMEC: <i>eu obedeco ordens da Secretaria, ordens vão ser passadas pra mim e naturalmente eu vou passar pra vocês.</i></p>

D2- ASPECTOS DIFICULTADORES	D2- FORMAS DE ENFRENTAMENTO
<p>Assumir postura de diretora experiente: o perfil de uma boa administradora- “ai, não vou dar conta. Eu não tenho o perfil pra ser uma boa administradora de escola”. Eu acho que tem que ser uma pessoa que tem espirito de liderança, que saiba falar não. E eu sou muito emotiva, eu tenho dó de todo mundo, eu falei: “nossa, será que eu vou dar conta?” O que mais me passava pela cabeça era: eu não tenho perfil, não sou uma pessoa líder de um grupo, eu não gosto de falar muito em público, então eu achei que eu não ia ter autoridade suficiente pra dar conta de uma escola.</p>	<p>Domínio do novo contexto - a base assim de muita pancada, porque eu fazia e parecia que nada dava certo. Eu chorava em casa muito, muito. Meu marido, eu acho que ele estava cansado, porque eu chorava, chorava, ele falava: “larga isso já que você não quer, não dá conta larga”. Eu falei: “não, mas não pode ser assim, eu tenho, eu dou conta, o que é isso? Se todo mundo dá porque é que eu não vou dar?” Então eu voltava no dia seguinte, tentava resolver o problema e assim eu acho que eu fui e voltei muitas vezes, e com isso eu fui aprendendo muita coisa, por isso que eu digo que foi a base de muita pancada, porque a maioria das vezes eu errava, e assim eu me desanimava muito porque eu olhava as outras diretoras mais experientes a coisa fluía e a minha não.</p> <p>Dividir tarefas com o grupo: os problemas eu divido com as meninas também, eu não concentro tudo em mim não, isso foi a principal coisa que eu aprendi: não concentrar as coisas em mim, porque em 2005 eu achava que tudo eu que tinha que resolver, e não é assim, é o grupo, todo mundo é responsável, eu só coordeno as coisas.</p>
<p>Medo: uma semana antes de começar, que eu sabia que eu ia vir aqui pra escola eu fiquei: “ai meu Deus o quê que eu vou falar?”, era o meu primeiro medo, será que eu vou passar segurança para as meninas que eu vou encontrar aqui, os funcionários que eu vou encontrar? Será que eles vão sentir essa confiança? O que será que eles vão pensar de mim? Aquele medo de dar conta do recado é o principal, será que na hora eu não vou gaguejar? Será que eu não vou chorar? Tudo isso, é um turbilhão de coisas que passa pela sua cabeça.</p>	<p>Encarar direção como desafio pessoal: é um processo desafiador, porque você não tem rotina, são muitas coisas que você precisa lidar, é um turbilhão de coisas e que como professora você não passa.</p>
<p>O olhar do outro: eu lembro que elas ficavam muito atentas, aquele olhar: o que essa pessoa vai ser pra gente? Ela vai resolver os nossos problemas? Então elas ficavam muito olhando pra mim, com aquele olhar assim tipo superior: nós mandamos aqui, é o que eu sentia. Não sei se era isso realmente que elas estavam pensando, mas pelo olhar eu achei que elas estavam pensando: nós mandamos aqui, você é de fora, vamos ver se você vai dar conta, vamos ver como você vai ser. Senti uma sensação horrível, uma dor no estômago, mas ao mesmo tempo eu não queria passar isso, essa insegurança, eu queria mostrar que eu era forte também.</p>	<p>Não identificado.</p>

D2- ASPECTOS DIFICULTADORES	D2- FORMAS DE ENFRENTAMENTO
<p>Contato com a comunidade: <i>o primeiro dia que eu tive contato com os pais diretamente foi uma ordem da Secretária, porque foi logo perto do carnaval e a Secretária gostaria que na sexta-feira que antecedesse o feriado de carnaval a gente parasse. Então eu fui de pai em pai: “olha eu sou a nova diretora da escola, a gente recebeu uma orientação da Secretária” e assim eu vi que tinha muita resistência dos pais, eles ficaram assim abismados achando, eu tenho impressão que eles acharam que esse negócio foi invenção minha, porque até então a outra diretora nunca teve esses problemas. Os pais saíram irritados daqui, alguns não ligaram na hora que conversei comigo, mas virou as costas e já começou a reclamar, então eu senti uma resistência deles.</i></p>	<p>A conquista dos pais - <i>com o passar do tempo, depois da primeira reunião que eu tive com eles, eu acho que eles começaram a se acostumar comigo, mas ainda tinha. Porque se começou a pensar, vamos mudar essa idéia de assistencialismo, a gente está na educação infantil. Então eles já começaram com orientações novas pra gente naquele ano (a secretária) e acho que com o passar do tempo eles (os pais) entenderam isso, porque não era só aqui, todas as unidades estavam funcionando, então eles começaram a entender. A gente vê que os pais começaram a participar muito mais, eles estão mais integrados à escola, estão entendendo melhor como funciona a unidade, depois das festas da família isso contribuiu bastante, porque eles vêm, participam de atividades, as crianças levam muita atividade pra fazer junto com eles, então está mudando, está mudando bastante.</i></p>
<p>Assumir postura de diretora experiente: exercício da autoridade do cargo - <i>eu chamei a atenção de uma funcionária e ela meio que desacatou porque ela é mais velha, era mais velha do que eu, e é ainda, porque ela continua aqui e acho que ela pensou: o que uma mocinha assim vai falar desse jeito? Mas eu acho que eu fui muito rude com ela, porque eu estava muito nervosa, eu não gostava de falar não, eu não gostava de chamar atenção de ninguém e naquele momento eu precisava ser, então veio: você precisa! Você precisa resolver esse problema!</i></p>	<p>Estratégia adotada: <i>então eu agi assim, até levantei da minha mesa e falei com ela muito brava, ela também revidou e eu não me lembro, porque eu fiz questão de esquecer aquele momento. Mas eu acho que eu coloquei: “eu sou diretora aqui e você me deve respeito e tudo mais”. Então ela saiu e começou meio que fazer umas intrigas com o grupo: “ai ela está desrespeitando a gente”. E eu lembro que eu chamei a atenção dela, eu quis registrar no livro de ocorrência, eu acho que hoje com certeza eu não agiria daquela forma.</i></p> <p>Mudança de postura: <i>quando a pessoa está assim eu chamo aqui, então eu gritei e a porta estava aberta, muitos escutaram. Então eu não faço isso hoje, eu chamo a pessoa, eu converso com calma e eu a faço entender que ela está errada, e no momento não. Hoje eu estou mais segura do meu papel aqui dentro e no momento não, eu gritei com ela eu agi muito errado apesar dela ter cometido uma atitude errada.</i></p>

D2- ASPECTOS DIFICULTADORES	D2- FORMAS DE ENFRENTAMENTO
<p>Situações inesperadas: <i> você chega aqui e você não sabe o que vai acontecer, porque aponta três, quatro funcionárias lá trazendo problemas pra você. Por exemplo, estorou o cano, você tem que reagir rápido, porque se você demorar e ficar pensando muito, inunda a escola (risos), as crianças ficam sem água e tudo depende disso, pra banho, pra fazer comida. Então eu acho que você precisa ser rápida, resolver as coisas rápido e certo. Aparece uma mãe aqui brigando com a professora, criticando a professora, você tem que agir rápido pra tentar amenizar a coisa, tranquilizar a mãe, chamar a professora pra saber realmente o que aconteceu. Agora se você ficar pensando como que você vai agir às vezes um negócio que é assim pequetinho, ele se transforma num turbilhão de coisas.</i></p>	<p>Estratégia adotada: <i> por isso que eu acho que a rapidez em resolver os problemas é essencial, e resolver de forma positiva, às vezes você pode errar, mas aí você tem essa humildade de parar e falar: “não gente, espera um pouquinho, vamos parar, vamos voltar”. E já aconteceu isso comigo de agir de uma forma... Só que agora como eu me sinto muito mais segura em resolver as coisas, então eu falo: “da outra vez eu resolvi dessa forma, então eu vou resolver assim, mas não deu certo, ah, mas em outra ocasião eu resolvi de outra e também deu certo, então vamos resolver essa desse jeito”, mas o raciocínio foi rápido, então por isso que a rapidez é essencial.</i></p> <p>Segurança na tomada de decisões: <i> hoje eu já sei resolver as coisas com muito mais tranquilidade, resolver os problemas na hora que eles acontecem, eu não fico mais me remoendo, chorando, eu não choro mais... (risos). Eu já resolvo rapidinho, inclusive eu dei opinião pra outras pessoas de como agir, olha só que evolução! Antigamente eram as pessoas que me ensinavam; hoje eu já ensino como agir, como eu fiz, como organizar, hoje eu sou mais organizada em termos de parte burocrática, já consigo entregar as coisas na hora certa, a papelada em ordem. Hoje eu sinto mais segurança em lidar com os problemas, eu sou mais rápida pra resolver os problemas, até pra ficar insistindo coisas lá na Secretaria que eu preciso aqui, apesar do pouco dinheiro. Eu acho que eu sou mais criativa pra resolver, o grupo está muito mais integrado.</i></p>
<p>Dificuldade em separar a escola e sua própria família: <i> eu tenho a impressão de que eu deixei um pouquinho a desejar a minha família, às vezes eu me cobro muito porque eu não dou muito apoio para o meu filho. Às vezes eu chego muito cansada e ele quer conversar comigo, às vezes eu falo: “agora não, a mamãe está cansada”. A gente fica totalmente mergulhada, até fim de semana, às vezes você vê um negócio, um outdoor, e fala: “ai, acho que eu vou fazer isso pra unidade.” Não, não era o momento, tenho que estar pensando na minha família e isso eu não aprendi fazer ainda.</i></p>	<p>Não identificado.</p>

Quadro 14 - Aspectos facilitadores – Diretora 2

D2- ASPECTOS FACILITADORES
<p>Apoio dos pares mais experientes: <i> antes de começar, de vir pra cá eu encontrei uma diretora já muito experiente que há dez anos estava como diretora, a primeira coisa que ela falou pra eu falar para as meninas foi: a diretora que foi, que estava aqui, era de um jeito e agora sou eu. Então elas precisam acostumar com o meu jeito de ser, daqui pra frente é outra coisa, pra evitar comparações, porque nós somos diferentes. Então aquilo ficou na minha cabeça eu pensei assim: acho que eu tenho que partir daí e outra coisa que ela me disse foi: eu obedeco ordens da Secretaria, ordens vão ser passadas pra mim e naturalmente eu vou passar pra vocês. Então essas duas frases assim foram as primeiras coisas que eu falei pra elas e eu acho que isso me deu uma segurança.</i></p>
<p>Apoio dos familiares: <i> o apoio familiar é muito importante, de escutar a gente, de mãe e pai escutar, porque às vezes a gente precisa falar, não pra receber orientação, ser ouvida, simplesmente ser ouvida.</i></p>

Quadro 15 - Aspectos dificultadores vivenciados ao longo do processo e as formas de enfrentamento para as situações vivenciadas pela Diretora 3

D3- ASPECTOS DIFICULTADORES	D3- FORMAS DE ENFRENTAMENTO
<p>Dificuldade de ênfase para o aspecto pedagógico: quando você entra na direção, você vê que ela é deixada de lado. Você não consegue; você atua um pouco na parte pedagógica, mas você não atua da maneira como você queria atuar enquanto você era professora.</p>	<p>Utiliza experiência do grupo: eu vi que elas também tinham uma parte pedagógica muito boa. Então minha interferência nesse pedagógico foi pouca, porque elas tinham, elas têm uma linha de trabalho independente, elas topam fazer as coisas, não é aquele tipo de mentalidade fechadinha, elas topam, você inventa as coisas elas topam, não, vamos fazer.</p>
<p>Incertezas: quando a gente começa é que a gente vê que o bicho pega. Então eu pensei: qual é a primeira coisa que eu vou falar quando chegar lá? A primeira reunião, o que quê eu vou fazer?</p>	<p>Estratégia utilizada: Então eu fui mais ou menos esquematizando o que eu ia conversar com elas.</p>
<p>Medos: eu acho que dois medos eu tinha, que agora eu ainda penso neles com um certo respeito, mas eu já consegui acomodar. Eu sempre tive muito medo de fazer folha ponto e estoque de merenda. Sempre tive muito medo disso, porque eu não me admitia errar nessas coisas, porque eu acho que o professor trabalhou, ele tem o direito ao salário dele e eu não podia errar de forma alguma.</p>	<p>Estratégia utilizada: eu fazia e refazia as coisas mil vezes, sentava com a chefia para refazer folha ponto, fazia todos os ofícios e lia mil vezes, fazia e tal, até hoje eu sento com a merendeira: vamos bater o que está no seu livro e o que eu vou mandar? Vamos ver o estoque? Todo mês é assim. O ponto eu aprendi a fazer com a chefia, sempre perguntei pra ela, sempre questionei como é que fazia a contagem de horas, aonde que a gente colocava. A parte de merenda, acho que foram as meninas da cozinha que me ensinaram a fazer a parte dos relatórios de merenda.</p>
<p>Curso de graduação não preparou para a função: o curso de graduação não dá conta para você ser diretor, o meu curso de pedagogia se centralizou bastante no dia a dia do Estado. Eu fiz administração e supervisão, a metodologia era muito centralizada no que o Estado fazia, porque era a maioria. A minha sala tinha umas sessenta pessoas, eram poucas as de Prefeitura, então o curso todo ele se centralizou no esquema do Estado, tanto que a gente foi fazer estágio em escolas estaduais, e a municipal ela é diferenciada, então a gente não teve base nenhuma. Aprendi a ser diretora no dia a dia.</p>	<p>Não identificado.</p>
<p>Conciliar vida pessoal com profissional: olha, você tem que... Eu não sou casada, então isso já melhora minha situação um pouco. Mas é aquela coisa assim de mãe falar: “você vai sair de novo? Onde é que você vai hoje? Que horas você volta? Você vai sair da escola que horas?” “Acho que eu vou sair as cinco”. “Você vai passar de algum lugar?” “Vou passar da Secretaria”. “Então você vai chegar lá pelas sete”. É uma coisa assim, que é uma dedicação total. A sua vida pessoal vai tudo junto, a vida pessoal vai atrás, porque você não tem mais muito tempo, eu estou vendo qual vai ser desses dias aqui que eu vou ter uma folga.</p>	<p>Não identificado.</p>

D3- ASPECTOS DIFICULTADORES	D3- FORMAS DE ENFRENTAMENTO
<p>A direção e os sentimentos contraditórios: <i> você vem com aquele pensamento ainda de professor, e você descobre que não é por aí e que muitas vezes você tem que engolir como dizia a (...), o sapo com a unha. Você tem que engolir o sapo com a unha pra você ter um bom ambiente de trabalho, e se você não tiver essa troca, essa empatia com todo mundo, com posto de saúde pra te atender a criança quando ela está com dor, com o centro comunitário pra te emprestar o salão o dia que você quer fazer uma festa.</i></p>	<p>Estratégia adotada: <i> você tem que ter todo esse jogo de cintura com todo mundo, com todo o seu entorno. Você não consegue sobreviver se você chegar com uma postura autoritária, de querer que seja a sua vontade, você não consegue, você tem que ter a troca com todos e usar do convencimento.</i></p>

Quadro 16 - Aspectos facilitadores – Diretora 3

D3- ASPECTOS FACILITADORES
<p>Apoio dos professores da escola: <i> eu acho que eu fui bem recebida, eu não tive nenhuma resistência. Não tive resistência. No início elas me ajudaram muito. Acho que a dedicação, não só minha, eu acho que aqui não sou só eu, são todas as meninas, elas abraçam a causa e caminham junto comigo. Festas, festa da família, projeto que a gente desenvolve todo o sucesso não é só meu não, é um sucesso compartilhado, elas fazem parte desse sucesso da escola.</i></p>
<p>Apoio dos pares mais experientes: <i> o suprimento eu fui perguntando para as outras diretoras, perguntei muito pra (...), pra (...) que são mais antigas, eu perguntei muito pra elas e elas me ajudaram bastante. Algumas coisas de organização mesmo dentro de escola. Então são mudanças que você tem que se apoiar em uma pessoa com mais experiência, e você vai às outras, você pergunta para as outras, para as mais velhas, então foi o pessoal mais velho mesmo que me auxiliou. Eu trocava alguma angústia: “ai está acontecendo isso o que eu faço?” “Não você vai por aqui, faz assim, anota tudo, registra em livro de ocorrência”. Elas me ajudaram pra caramba.</i></p>

Quadro 17 - Aspectos dificultadores vivenciados ao longo do processo e as formas de enfrentamento para as situações vivenciadas pela Diretora 4

D4- ASPECTOS DIFICULTADORES	D4- FORMAS DE ENFRENTAMENTO
<p>A cultura organizacional instituída x instituinte da escola: <i>então eu pensava assim: se eu fosse diretora, eu poderia estar fazendo, auxiliando, ajudando. Então eu acho que uma das coisas que eu queria ser diretora era por isso, a parte pedagógica e a parte de organização da escola que você não concorda. Se eu fosse diretora eu poderia estar fazendo de outra forma, de uma forma mais legal, acho que isso que me motivou a aceitar o convite, pensando em estar fazendo uma coisa diferente. Como diretora eu não consegui fazer, porque eu acho que a parte burocrática ela pega muito tempo da gente, ocupa muito tempo, você perde muito tempo fazendo isso. E aquilo que eu mais gostava que era a parte pedagógica eu acabei não fazendo por conta de não ter tempo também. A parte de organização eu não consegui fazer diferente, porque eu acho que existe uma cultura na escola, uma coisa difícil de mudar, certas coisas dentro de uma escola, porque as pessoas estão acostumadas. Então quando vem uma pessoa nova que está querendo mudar até a organização da escola, as coisas como funcionam, as pessoas não aceitam. Elas querem sempre do mesmo jeito, o que eu percebi lá como diretora, até servir merenda, que as merendeiras não queriam mudar a forma de servir merenda, porque elas estavam sempre acostumadas daquele jeito e não queriam mudar. Os professores, a organização, o dia que fazia reunião como elas queriam que organizasse, eu tentei mudar, não consegui. Quer dizer, eu não consegui fazer o que eu gostaria de ter feito.</i></p>	<p>Não identificado.</p>
<p>Incertezas: <i>- eu acho que não tive medo não, mas ansiedade sim. Eu acho que principalmente quanto aos pais. As primeiras reuniões que eu fiz, porque eu trabalhei sempre em escola de periferia, os pais são mais simples e cobram menos. Lá, é uma escola que os pais cobram muito porque a maioria dos pais tem curso superior, então eles cobram muito dos professores e eles cobram muito do diretor. Eu não fiquei com medo, mas eu fiquei com uma certa ansiedade, nas primeiras reuniões eu tive que preparar muito bem. Ai eu achei que as outras eu iria ter que preparar melhor, porque eu fui conhecendo os pais, o que os pais questionavam, o que os pais falavam. Eu acho que as outras reuniões que eu fiz eu preparei melhor, mas eu acho que medo não.</i></p>	<p>Encarou como desafio: <i>eu gosto de desafio.</i></p>

D4- ASPECTOS DIFICULTADORES	D4- FORMAS DE ENFRENTAMENTO
<p>Assumir postura de diretora experiente: as situações inesperadas - <i>apareceram muitas situações difíceis na escola, principalmente com funcionário, e eu acho que não existe uma receita. Eu acho que eu fui aprendendo a lidar no dia a dia com cada coisa nova que acontecia. Eu tive muito problema com funcionário, de briga, de falta e eu tive muita dificuldade de lidar, foi uma coisa que eu não sabia como lidar. Mas era algo que me estressava muito, era uma coisa que eu reclamava muito com os superiores, porque eu acho que você está sendo pago para desenvolver aquela tarefa. Eram coisas que as pessoas estavam sendo pagas e não faziam, e você acabava cobrando e elas não aceitavam aquela cobrança. Eu acho que isso é uma coisa muito difícil no funcionário público, saber qual é a função e aceitar uma orientação do superior e era uma coisa que eu reclamava muito. Eu acho que alguma punição tem que ser feita, porque a pessoa continua aprontando, aprontando e nunca acontece nada. Foi o que eu falei uma vez para uma chefe: como você fala para uma pessoa: não faça isso, e no dia seguinte ela está fazendo? Como eu posso tomar conta dos atos das pessoas? Eu acho que é uma coisa muito difícil você tomar, você está falando para a professora: não saia da sala porque senão seu aluno vai brigar, vai cair e se machucar. Ai você sai e a professora está fora da sala batendo papo. Você lida com relacionamentos o tempo todo. Eu acho que é uma coisa muito difícil numa escola, porque as pessoas têm que se dar bem. Eu acho que isso foi uma das coisas que mais me desmotivou. Eu chegava todo dia, às vezes eu chegava de manhã, uma tinha faltado, a outra chegava e via que a outra tinha faltado, ia embora, naquele dia quem fazia a merenda era a serviços gerais, porque as duas não tinham aparecido, então são coisas assim, que eu fui acumulando, acumulando tudo aquilo. São situações inesperadas, e eu acho que elas tem uma falta de respeito com a gente também, por conta do quê? Você faz, faz, faz e não te acontece nada, se acontecer o que é que pode acontecer? No máximo você perder o dia, perder o prêmio. Mas você não tinha nenhuma punição entendeu? Pouco importava, responsabilidade nenhuma, quer dizer, não pensava que naquele dia tinha quase 450 crianças para estar comendo? Quem que ia fazer? Chegou a ter quase 450 crianças sem merendeira, quem fez merenda naqueles dias, que foram acho que dois dias no ano foi a moça que era serviços gerais, a moça que era faxineira, a faxina ficou sem fazer, claro ficou sem fazer. Como é que você faz num dia em que 450 crianças vão chegar e não tem ninguém para fazer merenda?</i></p>	<p>Estratégia adotada: <i>na hora eu resolvia, às vezes passava a noite inteira pensando como eu ia resolver aquilo no dia seguinte, então eu falava: eu vou ter que fazer de tal jeito. Não sei se era o melhor jeito, mas o que eu pensava em fazer eu fazia.</i></p> <p>Diálogo: <i>é o que eu falava sempre nas reuniões, eu falava assim, mesmo o tratamento com criança, merendeira, professor, gente tem que tratar bem as crianças, nós estamos aqui por causa delas, aqui é uma escola, quer dizer que se não tivesse as crianças nós não estávamos aqui. Então eu acho que é tratar bem na hora da merenda, tratar bem na sala de aula, eu acho que era uma coisa que eu sempre estava falando. Eu chegava na escola e ia falar com a merendeira, reunia todas e falava: gente, vamos tomar cuidado com o que fala para a crianças, vamos ter paciência.</i></p>

D4- ASPECTOS DIFICULTADORES	D4- FORMAS DE ENFRENTAMENTO
<p>Caráter temporário da função: <i>a minha personalidade não permitiu que eu resolvesse de uma forma mais assim eficaz, mais drástica por conta de falar: será? Eu vou ficar tão pouco tempo, eu acho que isso passa na cabeça das diretoras sim. Isso daí é uma coisa que já faz parte da rede, esses comentários: eu não sei porque ela está fazendo tanta coisa, porque ela só vai ficar tanto tempo. Não sei porque ela está fazendo tudo isso, poderia ser mais boazinha visto que daqui 2 anos ela vai voltar para a sala de aula. E quando uma diretora chega, e você ouve as histórias que tenta resolver um problema da escola, uma coisa mais grave assim, acho que depois ela é perseguida, porque fica aquela coisa assim, e as pessoas não esquecem: você lembra quando fulano fez tal coisa pra fulana? Fica marcado. Por que ela fez isso? Ela ficou só tanto tempo como diretora. Então eu acho que isso mexe sim, eu acho que é muito diferente ser e estar sim.</i></p>	<p>As aprendizagens durante o processo -<i>eu acho que o que ficou para mim disso tudo foi que eu me conheci melhor. Eu acho que foi uma coisa que deixou, de saber o que eu gosto, do que eu não gosto. Porque quando você é professor, não tem como você saber isso, você só consegue ver isso quando você é líder, quando você é chefe de alguém, você se conhece, do que você gosta, do que você não gosta, do que você é capaz de fazer, do que você consegue resolver, do que você não consegue resolver. Eu acho que foi um processo de autoconhecimento para mim, muito bom nesse sentido. Eu me conheci porque eu sei que eu não agüento, eu nunca vou ter um cargo desses porque eu não gostei, você chegar de manhã e estar brigando com o funcionário, falando: por que você não fez isso? Por que você não fez aquilo? Porque na minha cabeça tinha uma coisa assim, a pessoa está sendo paga para aquilo, então a pessoa devia fazer, não precisava ficar falando todo dia: limpa isso, limpa aquilo. Então eu acho que foi isso.</i></p>

Quadro 18 - Aspectos facilitadores – Diretora 4

D4- ASPECTOS FACILITADORES
<p>Ter trabalhado na instituição como coordenadora no passado: <i>a maioria dos professores já me conheciam enquanto coordenadora, então quando eu cheguei acho que não teve problema nenhum. E quanto ao pessoal da cozinha eu não tive problemas não. Preparei uma pauta, mas assim, como eu trabalhei nessa escola eu tinha muita amizade com os professores, então acabava às vezes nesse tempo entre eu ser coordenadora e eu ser diretora, acabava encontrando com os professores e eu fiz amizade.</i></p>
<p>Apoio de pares mais experientes e trocas com iniciantes: <i>as trocas com essa pessoa lá da escola que foi diretora durante oito anos, uma pessoa muito sensata, uma pessoa muito legal, ela me ajudou muito, porque ela foi minha chefe nos anos anteriores. Foi ela quem me auxiliou muito na parte burocrática, na parte da organização da escola, de relacionamentos. Eu acabava conversando com as outras também, com outras diretoras que também eram iniciantes porque eu achava que a gente passava pelas mesmas dificuldades, em reuniões a gente acabava trocando figurinhas.</i></p>
<p>Desenvolver o espírito de equipe no grupo: <i>como a gente fazia todo mundo junto, eu acho que às vezes alguma coisa que a gente conseguiu na escola foi com todo mundo trabalhando junto. Eu acho que isso de você estar construindo todo mundo junto, eu acho que é um processo, eu acho que é uma coisa que as pessoas não estão acostumadas, porque elas estão acostumadas a pessoa chegar e dizer: faz isso, isso e aquilo. Elas não estão acostumadas a discutir em grupo, eu acho que isso é um processo, eu acho que algumas coisas que eu tenha conseguido foi com esse trabalho de estar fazendo todo mundo em equipe.</i></p>

Quadro 19 - Síntese dos aspectos dificultadores das quatro entrevistadas

ASPECTOS DIFICULTADORES
Contato com a comunidade
Identidade racial x acolhimento dos pais e comunidade
Incertezas
Medos
Assumir postura de diretora experiente: o contexto difícil, o perfil de uma boa administradora, o exercício da autoridade do cargo
Atividades inerentes à função
Situações inesperadas: com pais e com funcionários
O olhar do outro
Dificuldade em separar a escola e sua própria família, conciliar vida pessoal e profissional
Dificuldade em dar ênfase para o aspecto pedagógico
Curso de graduação não preparou para a função
Sentimentos contraditórios
Cultura organizacional instituída x instituinte da escola
Caráter temporário da função

Um dos aspectos dificultadores apontado foi a dificuldade em lidar com a cultura organizacional instituinte da escola. No que se refere à cultura da escola, segundo Libâneo (2007), o modo como nos comportamos está diretamente relacionado com crenças, valores, modos de pensar e agir que vamos construindo ao longo da vida, tanto em nossa família, como no lugar em que nascemos e fomos criados, como no mundo de vivências que foi dando um contorno ao nosso modo de ser, bem como aquilo que fomos aprendendo em nossa formação escolar. Por que falar em cultura, bagagem cultural dos indivíduos? Porque a bagagem cultural de cada indivíduo contribui no processo de definição da cultura organizacional da instituição em que atua. De acordo com o autor, as organizações vão formando uma cultura própria, de forma que os valores, crenças, modos de agir constituem-se em elementos essenciais para a compreensão da dinâmica interna da instituição. Nesse sentido, compreende-se que,

cultura é um conjunto de conhecimentos, valores, crenças, costumes, modos de agir e de se comportar adquiridos pelos seres humanos como membros de uma sociedade. Esse conjunto constitui o contexto simbólico que nos rodeia e vai

formando nosso modo de pensar e de agir, isto é, nossa subjetividade (LIBÂNEO. et. al. 2007, p. 319).

Para o referido autor, a cultura organizacional de uma escola explica, por exemplo, os modos de aceitação e resistência por parte do grupo a inovações, ao modo de tratar os alunos, de mudanças ou não das rotinas de trabalho, entre outras. *Cultura organizacional pode, então, ser definida como o conjunto de fatores sociais, culturais e psicológicos que influenciam os modos de agir da organização como um todo e o comportamento das pessoas em particular* (LIBÂNEO. et. al. 2007, p. 320).

Vale ressaltar que a cultura organizacional se apresenta de duas formas: uma delas é a cultura organizacional instituída, que se refere às normas legais, estrutura organizacional definida por instituições superiores, grade curricular, horários, normas disciplinares, entre outras. A segunda é a cultura organizacional instituinte, que os membros da escola criam e recriam em suas relações. Sendo assim, cada escola tem sua própria cultura, o que possibilita a compreensão de muitos acontecimentos em seu cotidiano. Todavia, essa cultura pode ser repensada, discutida, recriada, planejada, de forma que possa atender aos interesses do coletivo.

Compreender a cultura de sua escola – este não deve nem precisa ser um processo passivo – envolve observação de tudo o que acontece nela, ouvindo as pessoas, caminhando pelos corredores, procurando conhecer o que pensam, o que sentem e o que valorizam; descobrir quem tem maior influência no grupo de professores etc. Em suma, é preciso **escutar de maneira dinâmica** e buscar entender a sua escola por meio das pessoas (ALONSO, 2003, p. 109).

Para Alonso (2003), romper abruptamente com os valores e convicções do grupo da escola é um caminho perigoso, podendo estabelecer uma barreira intransponível entre a

direção e o grupo. O ideal seria que o diretor propiciasse experiências e oportunidades de compreensão dos sentimentos e crenças do grupo em que está se inserindo.

As situações inesperadas constituíram-se em aspectos dificultadores no período de iniciação à carreira, aspecto esse que pode ser comparado com o início da carreira docente.

Tal hipótese se fez presente por meio dos depoimentos das diretoras entrevistadas e que por sua vez permitiram tal comparação, quando, por exemplo, a Diretora 1 afirma que o início da carreira é um processo angustiante, conflituoso, no qual por vezes a diretora se vê em desespero, sente-se sozinha, por mais que em alguns momentos possa recorrer à colegas, por exemplo.

Comparando com o contexto de iniciação à atividade docente, é interessante ressaltar que o novo cenário em que o professor se insere, a sala de aula, é permeado por situações inesperadas, e que nem sempre o dia a dia ocorre conforme o planejado, ou seja, nem sempre é possível prever o que vai acontecer em um determinado dia na escola, tendo em vista a diversidade de situações que compõem o universo complexo e multifacetado da docência.

Para Mizukami,

os processos de aprender a ensinar e de aprender a profissão, ou seja, de aprender a ser professor, de aprender o trabalho docente, são processos de longa duração e sem um estágio final estabelecido *a priori*. Tais aprendizagens ocorrem, grande parte das vezes, nas situações complexas que constituem as aulas. A complexidade da sala de aula é caracterizada por sua multidimensionalidade, simultaneidade de eventos, imprevisibilidade, imediaticidade e unicidade (MIZUKAMI, 1996, p.65).

No caso do diretor de escola, tal cenário não se faz diferente, pelo contrário, podemos observar características semelhantes no início do processo de aprendizagem da

profissão, o depoimento da Diretora 2 corrobora tal afirmação, quando diz que ao chegar na escola você não sabe o que vai acontecer, porque apontam três, quatro funcionárias trazendo problemas. Como por exemplo, um cano que estorou, uma mãe querendo brigar com a professora. Nesse momento, a diretora aponta para a necessidade da resposta rápida em relação ao problema apresentado.

Nono e Mizukami (2005, p. 147) dizem que:

a entrada na carreira parece marcada (...) por aprendizagens diversas, pelo convívio de sentimentos contraditórios em relação à profissão, pela busca excessiva de superação de obstáculos, por fortes exigências pessoais em relação ao próprio desempenho profissional.

Abordando esse processo de inserção na carreira docente, Huberman (2000) aponta 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”, 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 tactear constante, a preocupação consigo próprio (‘Estou a me agüentar?’), 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 agüentar o primeiro* (ibid, p.39).

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 com os trabalhos de equipe e a busca de novos desafios. Para Huberman (2000), *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 seqüências do programa, etc* (ibid, 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,

(...) 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” (ibid, p. 43).

A serenidade e o distanciamento afetivo é caracterizado pela diminuição da sensibilidade, menor preocupação com a avaliação dos outros, sejam esses: 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* (ibid, 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 de acordo com o referido autor, *com efeito, há com certeza outros percursos e subgrupos de professores que seguem outros caminhos* (ibid, p.48). Ou seja, *isto não quer dizer que tais seqüências sejam vividas sempre pela mesma ordem, nem que todos os elementos de uma dada profissão as vivam todas* (ibid, p. 37). Isto porque, de acordo com Super (1985), citado por Huberman, *o desenvolvimento de uma carreira é, assim, um processo e não uma série de acontecimentos. Para alguns, este processo pode parecer linear, mas, para outros, há patamares, regressões, becos sem saída, momentos de arranque, discontinuidades* (ibid, p.38).

Todavia, a partir dos relatos obtidos por meio das diretoras entrevistadas, pode-se pensar que todas as participantes desse estudo vivenciaram o período de sobrevivência que aponta Huberman, cada qual em sua maneira de lidar com as situações, em meio a tentativas, acertos e erros, consolidando-se como profissional. É interessante ressaltar, que no caso da Diretora 2, pode-se perceber por meio de seus depoimentos sua passagem para o período de consolidação na carreira, período de estabilização, quando afirma que hoje já consegue auxiliar outras pessoas, tomar decisões com mais tranquilidade e segurança.

No caso das diretoras 1 e 4, tal perspectiva não pôde ser identificada, uma vez que ao final do ano de 2005, deixaram o cargo de diretoras de escola.

Acredito que as situações inesperadas, bem como a posição de assumir posturas de diretoras experientes, foram em grande parte responsáveis pelo desencadeamento das aprendizagens profissionais das diretoras de educação infantil vividas no início da carreira, uma vez que foi por meio dessas que as diretoras tiveram que mobilizar alguns conhecimentos que já faziam parte de seu rol de saberes como outros tantos desconhecidos até os momentos de conflito.

A tomada de decisão em curto espaço de tempo, a liderança, a resolução de conflitos, a negociação, tiveram que ser apreendidas durante o exercício da função, uma vez que gerir uma sala de aula é muito diferente da gestão de uma escola, conflitos até então desconhecidos enquanto professoras, fizeram com que as diretoras mobilizassem conhecimentos em prol da resolução dos mesmos. Nesse processo, o erro, as idas e vindas foram parte importante no processo de estabelecimento de posturas, não encarados como prejudiciais, mas sim como meios utilizados para se chegar a uma solução, por exemplo. Posturas adotadas para as situações difíceis e que por vezes ofereciam uma resposta positiva para a situação, eram internalizadas e utilizadas em outras situações que exigiam uma atuação semelhante, e as não tão bem sucedidas eram abandonadas durante o percurso.

Outro aspecto dificultador identificado por mim, por meio da fala da Diretora 4, caracteriza-se como a provisoriedade do cargo, que por vezes, se não na maioria delas, não permitiu a adoção de posturas ou tomada de decisões mais rígidas, uma vez que em breve, as referidas diretoras poderiam/podem voltar para suas salas de aula e serem chefiadas por algumas das professoras com as quais atuaram/atuam enquanto diretoras.

Quadro 20 - Síntese dos aspectos facilitadores das quatro entrevistadas

ASPECTOS FACILITADORES
Apoio das crianças
Apoio da Secretaria Municipal de Educação e Cultura
Apoio dos pares mais experientes
Apoio dos familiares
Apoio dos professores da escola
Ter trabalhado na instituição como coordenadora no passado
Apoio de pares mais experientes e trocas com iniciantes
Desenvolvimento do espírito de equipe no grupo

Como um dos aspectos facilitadores, encontra-se a troca entre os pares. É interessante ressaltar o conteúdo dessas trocas, a Diretora 1 aponta para o fato de que com as iniciantes a troca envolvia angústias, incertezas e dificuldades, visto que as colegas iniciantes também estavam passando por tais vivências. Já com as mais experientes, a troca envolvia aspectos de atuação na carreira, entre eles, destaca-se a parte burocrática da função. As mais experientes exerceram papel de grande importância sobre o início da carreira das iniciantes, seus conselhos muitas vezes foram colocados em prática e com a obtenção de resultados positivos, incorporados ao rol de conhecimentos das diretoras iniciantes. A troca das angústias ficava restrita às iniciantes, pares iguais, uma vez que, para as mais experientes, poderia ser entendida como uma demonstração de fraqueza, enquanto que para as iniciantes, seria uma troca de semelhanças durante o período de iniciação à carreira.

A partir do conteúdo das trocas, pode-se traçar um paralelo com o período de iniciação na carreira docente, apontado por Huberman (2000), como período de sobrevivência período no qual o choque com a realidade é vivenciado. As diretoras foram vivenciando períodos difíceis, tensos, conflituosos, mas consideraram que foram aprendendo a ser diretoras na prática, *a base de muita pancada* e por meio da *persistência*, conforme apontado pela Diretora 1 e pela Diretora 2.

Nesse contexto de superação de aspectos difíceis, cada uma delas contou com alguma forma de superar os problemas ou as dificuldades encontradas, recorrendo às colegas mais experientes, como já foi apontado, buscando apoio nos familiares, nos professores da escola com quem podiam contar, nas crianças usuárias da escola, entre outros. Apesar de os aspectos facilitadores aparecerem em menor quantidade nesse estudo do que os aspectos dificultadores, considero que esses foram essenciais para o período de iniciação a carreira, uma vez que permitiam a retomada das forças para a continuidade do trabalho a ser desempenhado, encontrando nesses a motivação para seguir em frente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Discussões e desdobramentos

A temática que impulsionou o desenvolvimento desse trabalho relaciona-se com as aprendizagens profissionais de professoras que se tornaram diretoras, ou seja, as diretoras iniciantes a quem me referi durante todo o decorrer desse estudo, aprendizagens essas situadas em um determinado contexto, o início da carreira das mesmas.

O presente estudo teve seu início pautado na hipótese de que diretoras em início de carreira passavam por períodos conflituosos, densos, que vivenciavam experiências inéditas durante o período de início do exercício profissional e que muitas vezes adotavam posturas para a tomada de decisões, baseadas em experiências vivenciadas anteriormente por meio da observação de diretoras em exercício enquanto professoras, ou ainda, que eram auxiliadas por diretoras mais experientes e que havia similaridade com o período de iniciação à docência.

O foco de interesse dessa pesquisa esteve voltado para o momento do início da carreira, essa entendida como um processo contínuo, ou seja, construída ao longo da vida profissional.

O referido processo inicia-se bem antes da escolarização formal, acontece dentro e fora da escola. Desde a infância estamos cercados por nossos pais e familiares e por nossos professores em um segundo momento. Nesse sentido, não podemos deixar de considerar que a influência do processo de escolarização não passa de maneira despercebida, uma vez que a aprendizagem por meio da observação permeia o processo de aprendizagem e formação dos professores ao longo do tempo. *O professor, pelas experiências adquiridas enquanto aluno, pelas imagens que transporta dos professores que viu actuar, traz,*

necessariamente, à sua formação um modelo de comportamento profissional que ora segue, ora rejeita (PACHECO e FLORES, 1999, p.53). Tais considerações podem ser corroboradas por meio do estudo de Cole & Knowles (1993), citado por Mizukami,

o exercício da docência é uma atividade desafiante, cuja aprendizagem é um processo complexo, envolvendo fatores afetivos, cognitivos, éticos. Como processo (...) se prolonga por toda vida profissional; está pautada nas experiências vividas e em diversos modos de conhecimento. Inicia-se antes da preparação formal, prossegue ao longo desta e permeia toda a prática profissional (MIZUKAMI. et al. 2005, p. 124).

Aspectos gerais da hipótese anunciada foram confirmados na medida em que as diretoras entrevistadas relataram detalhes de seu percurso atuando como professoras que se tornaram diretoras, bem como as estratégias de enfrentamento para as situações adversas vivenciadas no novo contexto. Nesse cenário, o papel do mais experiente foi exaltado com unanimidade na fala das quatro entrevistadas, como essencial para o momento da carreira em que estavam inseridas. O que promove o avanço da hipótese inicial do trabalho é a particularização de algumas das aprendizagens profissionais adquiridas durante o exercício da função; é ainda, o modo como cada uma delas foi percorrendo o novo caminho profissional, dando a ele um caráter pessoal e singular, construindo dia após dia, situação após situação, o que caracteriza o estar diretora. Para algumas, esse caminhar foi vivenciado intensamente, perpassado por sentimentos de dúvida e insegurança, próprios do início da carreira, mas sempre seguidos da cobrança de tomadas de decisões em curto espaço de tempo, e com postura de experientes. Nesse movimento, retomadas no decorrer do processo, idas e vindas, fizeram com que o erro não fosse encarado como algo ruim quando observado pelas mesmas, após dois ou três anos de experiência, mas sim como responsável pelo crescimento e amadurecimento no processo de tomada das decisões e

construção de uma postura profissional. Para outras, o período de transição de professoras a diretoras parece ter sido menos conturbado, marcado não tanto por relações densas e por vezes conflituosas vividas dentro e fora das paredes da escola, mas sim pelo aprendizado de novas tarefas profissionais a serem realizadas enquanto diretoras, como a função burocrática, por exemplo. Constatei que a função burocrática ocupou papel de destaque nesse período de iniciação e que demandava boa parte do tempo disponível das diretoras, caracterizando-se como um entrave à realização do trabalho no aspecto pedagógico. O modo de conduzir o novo contexto foi marcado por características pessoais e que por sua vez configuraram um jeito singular de estar na carreira.

A intenção foi identificar quais as aprendizagens profissionais que configuram o início da carreira das professoras que se tornaram diretoras da educação infantil. Como resultados, identifiquei aprendizagens relacionadas estreitamente com o contexto da gestão, tais como: a liderança, a resolução de conflitos, o processo de tomada de decisões, a negociação, entre outras. Pode parecer óbvio que tais aprendizagens seriam identificadas quando se trata de aprendizagem profissional de diretoras, todavia, o processo vivenciado para que se chegasse até o nível de maturidade e estabilização a que chegaram é que caracteriza o diferencial desse trabalho.

Contudo, os resultados obtidos nesse estudo, não encerram o rol de aprendizagens profissionais inerentes ao início da carreira. Deve ser levado em consideração que o roteiro utilizado para tal fim, bem como o contexto escolhido para a realização desse trabalho, possibilitaram a percepção de algumas das possibilidades de aprendizagens profissionais. Certamente, o mesmo estudo realizado em outro contexto, como por exemplo, as instituições particulares, sob o enfoque de outro roteiro e base teórica, possibilitariam a descoberta de tantas outras aprendizagens profissionais da categoria estudada.

Outro aspecto identificado e que merece destaque nesse texto, é a organização da demanda de trabalho das diretoras como forma de auxílio para as diretoras iniciantes. Ou seja, essas não estariam fazendo tudo e ao mesmo tempo durante seu horário de trabalho, uma vez que teriam dias/períodos determinados para a realização de tarefas específicas, atenderiam pais em um determinado dia; organizariam documentos em outro; dedicariam um dia só para observação e intervenção no aspecto pedagógico junto aos professores, entre outras atribuições, por exemplo. Não quero com essa sugestão dizer que os imprevistos e as situações inesperadas não ocorram na rotina das diretoras, é claro que existirão e demandarão a reorganização da demanda dos fazeres.

A contribuição desse trabalho é caracterizada por meio da explicitação de um contexto de aprendizagem profissional, o início da carreira de professoras que se tornam diretoras, apresentando informações que podem servir como base, ponto de partida para a realização de futuros trabalhos que norteiem ações e/ou intervenções a serem propostas junto a essa população. Nesse sentido, elucidado como perspectivas de continuidade ou possibilidades de desdobramento desse trabalho, pesquisas em iniciativas bem sucedidas já realizadas junto a professoras iniciantes, tais como: o Programa de Mentoria⁹, o Programa Formação de Formadores¹⁰, oferecidos pela UFSCar, cursos on-line como o CEAD¹¹

⁹ Programa de Mentoria: “O Programa de Mentoria é dirigido a professores iniciantes (com até cinco anos de exercício profissional) de 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental que estejam interessados em investir em seu desenvolvimento profissional”.

Disponível em: <<http://www.portaldosprofessores.ufscar.br/mentoriaApresentacao.jsp>>. Acesso em: 06/05/2008. Para maiores informações, acessar o site: <<http://www.portaldosprofessores.ufscar.br/mentoriaMais.jsp>>.

¹⁰ “Programa dirigido a coordenadores pedagógicos, diretores de escola, assistentes técnico-pedagógicos, supervisores de ensino, entre outros. Objetiva contribuir para o desenvolvimento de atividades formativas voltadas a professores dos anos iniciais do ensino fundamental”. Disponível em: <<http://www.portaldosprofessores.ufscar.br/fformadores.jsp>>. Acesso em: 18/08/08.

¹¹ Casos de Ensino e Aprendizagem da Docência: “O Programa Casos de Ensino e Aprendizagem da Docência, possibilita que professores e professoras da Educação Infantil e das séries iniciais do Ensino Fundamental, com formação em nível superior, experimentem descrever e refletir sobre suas práticas profissionais, descobrindo e analisando os diferentes saberes docentes que orientam seus processos diários de

também oriundo da mesma Universidade. No que se refere ao CEAD, penso que poderiam ser viabilizados casos de ensino voltados para o aspecto da gestão, problematizando situações do cotidiano das diretoras. Poderia se pensar ainda, em uma parceria mais estreita entre a Universidade e a Secretaria Municipal de Educação e Cultura com ações voltadas diretamente para o público proveniente dessa instituição, tais como: as diretoras mais experientes da própria rede municipal de ensino tutelando as diretoras em início de carreira, sendo que as primeiras poderiam receber formações específicas para o desempenho da referida função (tutoras); a criação de um grupo de discussão como um espaço para reflexão sobre as práticas vivenciadas no cotidiano da gestão; parcerias com instituições educacionais de foco administrativo visando um auxílio das possibilidades e viabilidades da administração burocrática, ou até mesmo a elaboração de novos trabalhos teóricos, buscando conhecer mais especificamente a base de conhecimentos dos diretores, entendendo por esse conceito, “o conjunto de compreensões, conhecimentos, habilidades e disposições necessário para atuação efetiva em situações específicas de ensino e aprendizagem” (MIZUKAMI. et.al. 2002, p. 67)”, na tentativa de compreender como se configura o rol de saberes próprio do exercício da gestão.

REFERÊNCIAS

ALONSO, Myrtes. Autonomia da Escola e Participação. In: _____ VIEIRA, Alexandre Thomaz; ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini; ALONSO, Myrtes. (Org.) **Gestão Educacional e Tecnologia**. São Paulo: Avercamp, 2003. p.85-97.

ALONSO, Myrtes. O trabalho coletivo na escola e o exercício da liderança. In: _____ VIEIRA, Alexandre Thomaz; ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini; ALONSO, Myrtes. (Org.) **Gestão educacional e tecnologia**. São Paulo: Avercamp, 2003. p.99-112.

BEAUCHAMP, Jeanet. Integração de creches e pré-escolas e habilitação de professores: qualidade na Educação Infantil. **Revista Criança do Professor de Educação Infantil**, v. 39, Brasília, p. 10-11, abr. 2005.

BESANI, Viviane; SILVA, Ana Paula Soares; VITORIA, Telma; PANTONI, Rosa V.; ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde. As leis e a educação infantil. In: _____ ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde; MELLO, Ana Maria; VITORIA, Telma; GOSUEN, Adriano; CHAGURI, Ana Cecília. (Org.). **Os fazeres na educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2005. p. 183-192.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 22 jul. 2008.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CHIAVENATO, Idalberto. Modelo burocrático de organização. In: _____. **Introdução à teoria geral da administração**. 4. ed. São Paulo: Makron Books, 1993. p. 409-463.

CORTINA, Roseana Leite. **Burocracia e Educação: o diretor de escola no Estado de São Paulo**. Dissertação 133 f. 1994 (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 1994.

DIAS, Fátima Regina Teixeira de Salles; FARIA, Vitória Líbia Barreto de. A construção de uma proposta pedagógica. **Revista Criança do Professor de Educação Infantil**, v. 35, Brasília, p. 26-29, dez. 2001.

HUBERMAN, Michaël. O ciclo de vida profissional dos professores. In: _____. NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. 2.ed. Porto: Porto , 2000. p. 31-61.

KUHLMANN JR., Moysés. Educação infantil e currículo. In: _____. FARIA, Ana Lúcia Goulart de; PALHARES, Marina Silveira (Org.). **Educação infantil pós-LDB: rumos e desafios**. 6. ed. Campinas: Autores Associados, 2007. (Coleção polêmicas do nosso tempo: 62)

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2007. (Coleção docência em formação)

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio Afonso de. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MASETTO, Marcos T. Cultura educacional e gestão em mudança. In:_____. VIEIRA, Alexandre Thomaz; ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini; ALONSO, Myrtes. (Org.). **Gestão educacional e tecnologia**. São Paulo: Avercamp, 2003. p.69-83.

MARQUES, Ramiro. Envolvimento dos pais e sucesso educativo para todos: o que se passa em Portugal e nos Estados Unidos da América. In:_____. DAVIES, Don; MARQUES, Ramiro; SILVA, Pedro. **Os professores e as famílias a colaboração possível**. Lisboa: Livros Horizonte, 1997. p. 23-48.

MELLO, Ana Maria. Um diálogo com os diretores de creches e pré-escolas. In:_____. ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde; MELLO, Ana Maria; VITORIA, Telma; GOSUEN, Adriano; CHAGURI, Ana Cecília. (Org.). **Os fazeres na educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2005. p.21-25.

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 et al. **Escola e aprendizagem da docência**. São Carlos: EdUFSCar, 2002.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Docência, trajetórias pessoais e desenvolvimento profissional. In:_____. REALI, Aline Maria de Medeiros; MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti (Org.). **Formação de professores**: tendências atuais. São Carlos: EdUFSCar, 1996. p. 59-91.

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.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. **Educação infantil**: fundamentos e métodos. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2007. (Coleção Docência em Formação)

ONOFRE, Marcia Regina. **Material instrucional de fundamentos da educação infantil**. Jaboticabal: Associação Jaboticabalense de Educação e Cultura, 2002.

PACHECO, José Augusto; FLORES, Maria Assunção. Formação inicial: tendências na formação inicial de professores. In:_____. **Formação e avaliação de professores**. Porto: Porto, 1999. p. 45- 57.

PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO CARLOS. **Portal do cidadão**. Disponível em: <<http://www.saocarlos.sp.gov.br>>. Acesso em: 06 mar. 2008.

REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues; MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. 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. 121-161.

REIS, Maria das Graças Fernandes de Amorim dos. **A gestão das creches municipais de São Carlos na visão das diretoras**: da assistência à educação (1999-2004). 224 f. 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2007.

SÃO CARLOS. Lei Municipal no 11.135/96, de 08 de fevereiro de 1996. Dispõe sobre o Estatuto do Magistério Municipal de São Carlos. São Carlos, 1996.

SÃO CARLOS. Lei Municipal no 13.486/04, de 16 de dezembro de 2004. Dispõe sobre a organização administrativa da Prefeitura Municipal de São Carlos e dá outras providências. São Carlos, 2004.

SÃO CARLOS Lei Municipal no 13.889/06, de 18 de outubro de 2006. Estrutura e organiza a educação pública municipal de São Carlos, institui o Plano de Carreira e Remuneração para os profissionais da educação, e dá outras providências. São Carlos, 2006.

SÃO CARLOS. **Minuta** - Regimento Interno dos Centros Municipais de Educação infantil (CEMEIS) de São Carlos. São Carlos, 2008.

SOUSA, José Vieira de; CORRÊA, Juliane. Projeto pedagógico: a autonomia construída no cotidiano da escola. In: _____. VIEIRA, Sofia Lerche (Org.). **Gestão da Escola**: desafios a enfrentar. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p.47-75.

SOUZA, Dalgisa dos Santos Brito de. **Eleição de diretores escolares no município de São Carlos**: propostas e polêmicas. 195 f. 2005 Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2005.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS. **Portal dos professores**. Disponível em:<<http://www.portaldosprofessores.ufscar.br>>. Acesso em: 06 mai. 2008.

ANEXOS

ANEXO 1**Focos para roteiro norteador das entrevistas****Bloco 1:**

- **Conhecendo o sujeito da pesquisa**

Identificação: D1, D2, D3, D4 (respectivamente: diretora 1, diretora 2, diretora 3, diretora 4)

Idade:

Tempo e modalidade de atuação no Magistério:

Tempo e modalidade de atuação na Gestão:

Formação inicial:

Pós-graduação:

Processo delimitado ou em exercício:

Bloco 2:

- **Revivendo rotinas relativas ao cotidiano escolar: sentimentos e atuações e suas relações com a carreira**

- a) Vamos voltar ao início de 2005, especificamente no mês de janeiro: o dia do convite. O que lhe motivou a aceitar o convite?
- b) Que tipos de sentimentos permearam suas ações e pensamentos durante os primeiros dias após aceitar o convite?
- c) Enfrentou algum tipo de medo? Qual? Como lidou com esse sentimento?
- d) Como foi recebida pelos pares da escola: funcionárias e professoras? Como foi seu primeiro contato com as mesmas?
- e) A recepção da comunidade fora da escola: como foram se construindo sua teia de relações?
- f) Sua relação com os pares anteriores, aqueles da época de sala de aula: mudou? Sim? Não? Por quê?
- g) A parte burocrática: já havia tido contato com os conhecimentos necessários para exercer tal função? Quando? Como foi aprendendo? Com quem? Que tipo de conhecimentos teve que buscar?
- h) Como lidou com o novo repertório de conhecimentos, contextos e situações adversas?

- i) Enfrentou situações difíceis? Quais? Como lidou com elas? Que estratégia de enfrentamento teve que criar? Como descreveria essa vivência?
- j) Houve situações em que você tomou determinada atitude e depois se arrependeu? Como você agiu? Manteve a decisão mesmo sabendo que não era a mais viável no momento ou mudou de postura? Como se sentiu frente ao grupo?
- k) Teve com quem trocar idéias, ouvir conselhos?
- l) E os sucessos? A que atribui às situações de maior assertividade?
- m) Como você reagiu frente a situações inesperadas e / ou nunca vivenciadas por você?
- n) Questão da identidade profissional: como você vê o estar na profissão? Sente alguma diferença entre ser e estar?
- o) Como caracteriza suas aprendizagens durante o processo de estar diretora?
- p) Pra você o início na carreira da direção caracteriza um novo processo de aprendizagem profissional? Justifique. Difere do ser professora? Em que sentido?
- q) Como você descreveria a (nome da pessoa) no início de 2005, com a (nome da pessoa) do fim de 2005? Alguma mudança? Qual? Como caracteriza? (para diretoras que deixaram o cargo)
- r) Como você descreveria a (nome da pessoa) no início de 2005, com a (nome da pessoa) do início de 2008? Alguma mudança? Qual? Como caracteriza? (para diretoras que permanecem no exercício da função)
- s) Como você caracteriza / define seu processo de aprendizagem profissional?
- t) Alguma coisa que gostaria de colocar e que ainda não conversamos?

Bloco 3:

- **Concepções manifestas sobre:**

Ensino-aprendizagem:

Função social da escola:

Função pedagógica:

Função burocrática:

Relação escola-família:

Fracasso e sucesso escolar:

