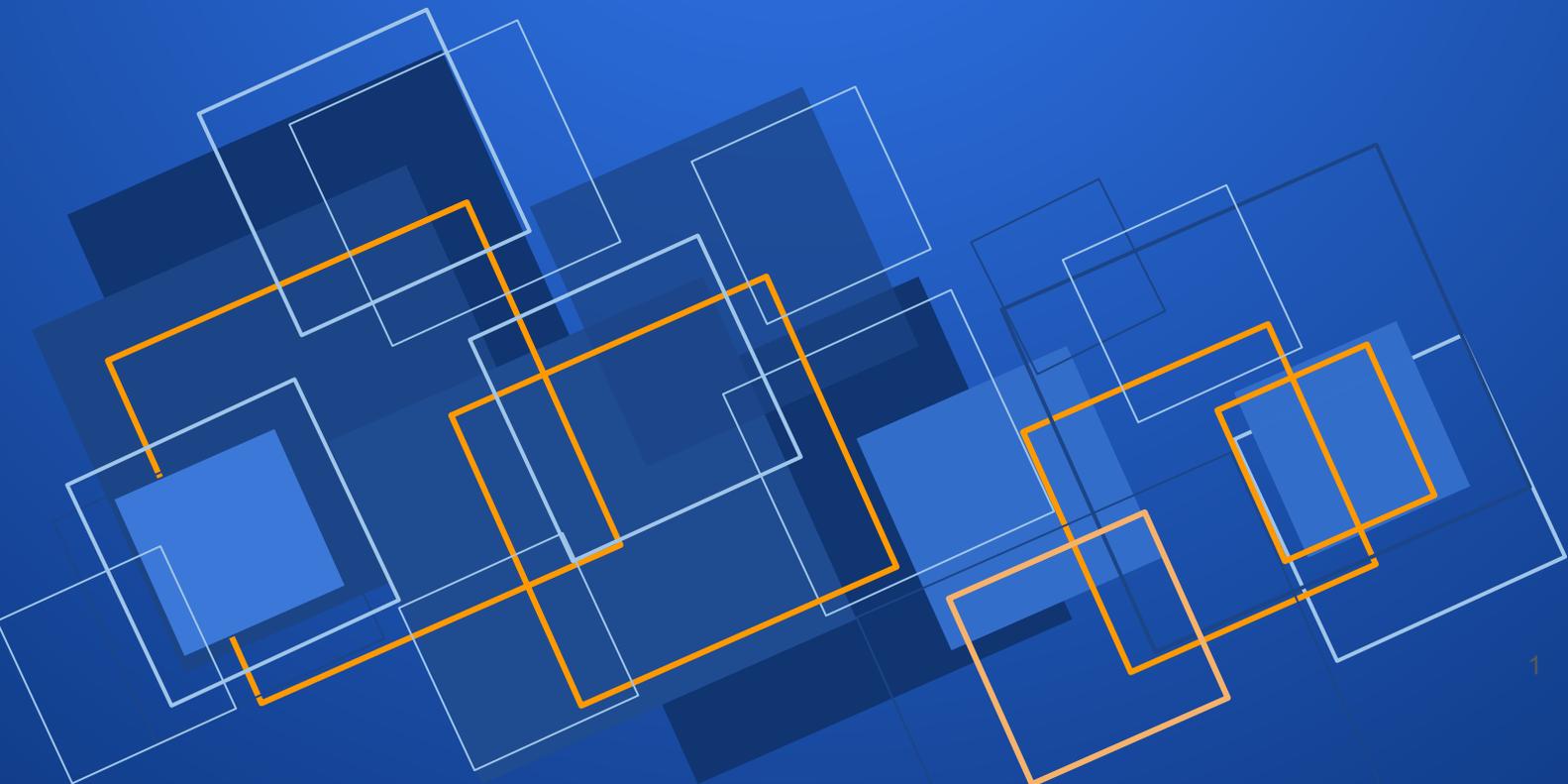
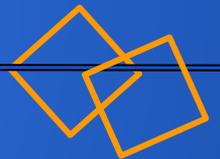




DIRETORES DE ESCOLA

A busca de um fazer profissional





Município de São Bernardo do Campo
Secretaria de Educação
Departamento de Ações Educacionais

DIRETORES DE ESCOLA A BUSCA DE UM FAZER PROFISSIONAL

**Organizadora:
Monica Sydow Hummel**

São Bernardo do Campo – SP
2020





MUNICÍPIO DE SÃO BERNARDO DO CAMPO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO

PREFEITO

Orlando Morando

VICE-PREFEITO

Marcelo Lima

SECRETÁRIA DE EDUCAÇÃO

Silvia de Araújo Donnini

DEPARTAMENTO DE AÇÕES EDUCACIONAIS

DIRETORA- SE 1

Nueli O. Quirino de S. Vinturini

ASSESSORA DE DIREÇÃO – SE 1

Rosangela Babinska

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)

Hummel, Monica Sydow (Organizadora).

Diretores de escola: a busca de um fazer profissional / Monica Sydow Hummel [et. al.]; São Bernardo do Campo: Secretaria de Educação, 2019. 150p.

Bibliografia.

1. Educação – São Bernardo do Campo (SP) 2. Gestão Escolar I. Hummel, Monica Sydow, Organizadora II. Título

CDD 370.981



AUTORES

Caroline Guerra Takeuchi
Daniele Pozenato Gerbino
Dislaine Myrtz de O. Sousa Sales
Elaine Aparecida de Azevedo Marques
Eliana Demarchi Battistini
Eloa Guerini Flores
Ivan Oliveira da Silva
Jussara Almeida Bezerra
Lilian Cristina Casagrande Morassi
Marcelo Gama dos Reis
Maria do Perpetuo Socorro Soares
Marilene Negrini da Silva
Patricia Cristina Frutuoso
Rosangela Alves Babinska
Sandra Mara de Campos Caldeira
Suelene de Alvarenga
Valdelice de Fatima Scaldelai
Valquiria Aparecida de Miranda

ORGANIZADORA

Monica Sydow Hummel

DIAGRAMAÇÃO E PROJETO CRIATIVO

Kátia Raquel Viana





APRESENTAÇÃO

Com o objetivo de contribuir no constante aprimoramento profissional, na perspectiva da formação continuada em serviço, a Secretaria de Educação torna pública a produção “Diretores de Escola- A busca de um fazer profissional”.

Os escritos são frutos de um trabalho realizado no período de 2015 a 2016 por Diretores de Escola da rede de ensino de São Bernardo do Campo, envolvendo pesquisas de campo e bibliográficas, entrevistas e coleta de dados em unidades escolares da rede municipal que culminaram na escrita dos presentes ensaios, os quais convidam os leitores à reflexão acerca do exercício da Gestão Escolar e seus principais desafios.

Nosso agradecimentos a todos(as) que de forma direta ou indireta contribuíram para a concretização desta obra. Desejamos que ela seja fonte de inspiração na busca da excelência na qualidade da Educação Pública Municipal.

Silvia de Araújo Donnini
Secretária de Educação



SUMÁRIO

PARTE I- OS SABERES DO DIRETOR ESCOLAR: O QUE SABEMOS SOBRE ELES..08

1. SABERES CONSTRUÍDOS NO DIÁLOGO COM A ESCOLA, COM OS PARES E COM O CONHECIMENTO ACUMULADO.....	12
2. SABERES FUNDAMENTAIS.....	16
2.1 Escuta ativa e olhar atento.....	17
2.2 Gerenciamento de relações e resolução de conflitos.....	18
2.3 Coerência nas ações.....	19
2.4 Estudo como elo da ação-reflexão.....	20
2.5 Antecipação às situações.....	21
2.6 Estabelecimento de parcerias e articulação com diferentes setores e serviços.....	22
2.7 Delegar responsabilidades, agregar potencialidades.....	23
2.8 Tomada de decisões.....	25

PARTE II- O PAPEL DO DIRETOR NO CONTEXTO ESCOLAR.....27

1. O DIRETOR ESCOLAR E SUA LIDERANÇA NA CONSTRUÇÃO E EXECUÇÃO DO PPP.....	31
1.1 O diretor como articulador dos diferentes segmentos em uma equipe.....	33
1.2 O diretor e seu compromisso com a comunicação.....	34
1.3 A rotina do diretor.....	35
1.4 O diretor e a ética.....	39
2. O DIRETOR ESCOLAR E SUA ATUAÇÃO PARA PROMOVER A MELHOR QUALIDADE DO ENSINO I.....	41
2.1 Indicadores de qualidade.....	42
2.2 Compromisso com a aprendizagem.....	44
2.3 O diretor e as ações pedagógicas.....	47
2.4 O diretor e as ações administrativas.....	48
2.4 A gestão compartilhada com outros protagonistas: a equipe gestora.....	49
3. OS PAPÉIS DO DIRETOR ESCOLAR.....	51



PARTE III- DIRETOR ESCOLAR: GESTOR DAS RELAÇÕES.....52

1. EDUCANDO PARA A CONVIVÊNCIA.....55
2. AS RELAÇÕES E OS DIFERENTES PROTAGONISTAS DA ESCOLA.....58
3. A ESCOLA E AS RELAÇÕES: FAZER PARTE FAZ A DIFERENÇA.....61
4. GESTOR DE GENTE, GESTOR DE RELAÇÕES.....64
5. DESAFIOS DO DIRETOR CONTEMPORÂNEO.....69

**PARTE IV- A FORMAÇÃO DO DIRETOR E O DIRETOR NA FORMAÇÃO:
DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA SOCIEDADE LÍQUIDA.....73**

1. A FORMAÇÃO DO DIRETOR ESCOLAR FRENTE À SOCIEDADE ATUAL.....74
2. AS DIFERENTES REPRESENTAÇÕES DO DIRETOR ESCOLAR.....84
3. FORMAÇÃO INICIAL, CONTINUADA E EM SERVIÇO.....87
 - 3.1 A formação inicial.....87
 - 3.2 A formação continuada e a formação em serviço.....89
 - 3.3 A formação em serviço no município.....91
4. O DIRETOR COMO FORMADOR.....96
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....104

PARTE V- GESTÃO DEMOCRÁTICA E OS GESTOS DE DEMOCRACIA.....106

1. OS DIFERENTES MODOS DE SER PARTE DA AÇÃO.....110
2. GESTOS DE EFETIVAÇÃO DA GESTÃO DEMOCRÁTICA NA ESCOLA.....113
 - 2.1 Gestão coletiva, a polifonia da escola.....117
 - 2.2 O conselho de escola e a gestão política.....118
 - 2.3 A APM e a gestão financeira.....120
 - 2.4 O acesso e o manejo da documentação escolar e a gestão burocrática....122
 - 2.5 A construção do PPP e a gestão pedagógica.....123
 - 2.6 A cultura da avaliação formativa.....125

PARTE VI- REFERÊNCIAS.....130

PARTE VII- MEMORIAL DESCRITIVO.....137

PARTE VIII- POSFÁCIO.....144



PARTE I- OS SABERES DO DIRETOR ESCOLAR: O QUE SABEMOS SOBRE ELES

"Era uma vez um professor dedicado e competente, realizado com seu trabalho, mas que se viu às voltas com um dilema: continuar exercendo a docência ou arriscar-se em um novo trabalho – ser diretor escolar!

Pareceu-lhe um desafio interessante, ele tinha experiências a compartilhar, ideias para contribuir e muita vontade de trabalhar. Deu um suspiro e decidiu-se: vou assumir!

... e ao assinar o documento de posse de seu cargo, utilizando a caneta mágica, o professor se transformou em um competente e eficiente diretor e viveu feliz para sempre!"

(contos da professora Carochinha, a publicar)

Mas a história não é bem assim.

É fácil e natural para um professor deixar a sala de aula e imediatamente transformar-se em um diretor escolar?

Quais os saberes importantes para o exercício deste cargo?

Como o profissional se apropria destes saberes?

Afinal, o que é saber?



"Do latim vulgar, sapere, ter sabor, ter bom paladar, sentir os cheiros; de onde migrou para designar o sábio, sabidus em latim, aquele que percebe o mundo de modo organizado, usando os sentidos, a intuição."

De acordo com a etimologia da palavra, podemos inferir que a construção de um saber está relacionada com a vivência, com a prática, com as aprendizagens e com a singularidade, constituindo-se de maneira diferente para cada pessoa, de acordo com sua biografia. Por isso, torna-se tão complexo definir quais os saberes necessários para que nos tornemos bons diretores. Cada um de nós tem uma história, permeada por valores e concepções, que define quais são as situações que merecem investimento e reflexão de nossa parte. Assim, cada diretor, no exercício de sua profissão, constrói novos saberes a partir dos desafios que se colocam em seu cotidiano.

De acordo com Tardif (2011), existe um pluralismo de saberes – composto por conhecimentos, competências, habilidades e atitudes – que nos constituem como pessoa se marcam também nossa atuação profissional:



saberes pessoais, saberes escolares, saberes da formação profissional e saberes da experiência.

Estes saberes são construídos ao longo da história de vida de cada um e englobam a família, as pessoas com as quais convivemos, nossos valores, a cultura em que estamos inseridos, as instituições escolares que frequentamos, os cursos que fazemos, a prática de nosso ofício... Enfim, todas as experiências pelas quais passamos (ou que nos passam) em nosso percurso de vida.

A respeito da experiência, Bondía (2002) afirma que não somos nós que passamos por experiências, mas que experiência é o que nos passa, o que nos toca; implica em passividade. Ele fala sobre o saber da experiência, que não deve ser comparado a saber coisas ou informações. Obter informações é apenas isso: saber algo mais sobre alguma coisa. O autor diz ainda que a experiência requer receptividade e exposição, que implicam em vulnerabilidade e risco, única forma de o sujeito abrir-se à transformação. O saber da experiência adquire-se a partir dos sentidos ou sem-sentidos que as pessoas dão aos diversos acontecimentos de sua vida. Embora o acontecimento possa ser comum a mais de uma pessoa, a experiência é sempre singular; trata-se de um saber que não se separa do indivíduo e que não pode ser transferido.

Considerando que construímos diversos saberes ao longo de nossa vida e no exercício de nosso ofício, conversamos com alguns diretores escolares que trabalham na Rede Municipal de São Bernardo do Campo, a fim de conhecer saberes que consideram importantes para exercer a função de diretor escolar.

Nessas conversas, descobrimos que há muitas e diferentes histórias sobre o percurso que cada um dos diretores escolares trilhou até chegar ao cargo que hoje ocupa. Sem dúvida, as experiências vividas nessa trajetória vão constituindo-os como sujeitos e determinam a forma como exercem o trabalho na escola. Fullan & Hargreaves (2000) afirmam que os profissionais são antes de tudo pessoas, sendo impossível compreendê-los sem conhecê-los como as pessoas que são. O exercício da docência está associado à vida, à biografia, ao que cada um se torna. Os autores afirmam que são muitos os fatores que influenciam de maneira fundamental o modo como nos apropriamos de nosso fazer, entre eles as instituições onde estudamos, a área acadêmica escolhida, a conjuntura histórica, social e política no momento em que nos formamos e as nossas experiências profissionais e familiares; além disso, o estágio profissional, a idade e o gênero compõem a pessoa total.

A trajetória individual constitui cada pessoa e é essa pessoa inteira, formada por suas características, sua história e suas condições, que se coloca nas situações vividas. Nessa concepção, a dimensão profissional é parte da pessoa.

Nos encontros com os diretores escolares conhecemos histórias que exemplificam como os fatores citados anteriormente impactaram na forma como



foram aceitos pela comunidade escolar ou na maneira como assumiram a nova função.

Conversamos com uma diretora que nos contou que enfrentou restrições e desconfiança em relação ao seu trabalho ao iniciar a carreira nesta função. Ela assumiu a direção de uma escola cujo trabalho era reconhecido e valorizado pela comunidade escolar e, ao propor novas formas de organizá-lo, se deparou com a resistência das pessoas.

“Pra eu me sentir pertencente a esse grupo e sentir que a comunidade me aceitava foram uns três anos; até eu conseguir mostrar pra comunidade um trabalho sério. A escola era muito fechada para a comunidade e hoje é totalmente aberta para todos. As pessoas foram adquirindo confiança, hoje todos têm liberdade para questionar tanto as questões pedagógicas quanto as de organização. Perceberam as mudanças e em função de que eram essas mudanças.”(Diretora)

Outra diretora relatou que assumiu a função muito jovem e os funcionários com maior idade se dirigiam a ela como “menina”. Para que essa situação fosse superada, ela precisou assumir para si a nova função e solicitar que fosse chamada pelo nome, como uma forma de reconhecimento do seu papel naquele grupo. Esse exemplo evidencia uma ideia recorrente de que para ocupar a função de diretor escolar o profissional precisa ter mais idade, mais tempo de trabalho, pois assim estaria mais qualificado para este trabalho.

A contribuição da formação acadêmica no desenvolvimento do trabalho também pôde ser observada em nossas entrevistas. Conversamos com um diretor com graduação no curso de Educação Física sobre sua trajetória como atleta. Ele relatou que, com base nessa experiência, desenvolveu uma habilidade para organizar equipes de trabalho, contagiando os grupos com a ideia de que “o time é que ganha o jogo”. Seu percurso como diretor se tem pautado na formação de equipes comprometidas com objetivos comuns, fruto dessa sua vivência.

Com relação às vivências anteriores, conversamos com uma diretora que construiu sua carreira em instituições privadas, atuando em diversas funções ligadas à educação. Ao assumir a função de diretor em São Bernardo do Campo, sentiu um estranhamento sobre as formas de organização do trabalho e das relações no serviço público. Ela relatou que um grande desafio que experimenta cotidianamente é o gerenciamento da pluralidade de concepções que observa atualmente na escola pública, diferente do que se observa nas instituições privadas.



Outra diretora nos contou que, ao assumir a função, escolheu trabalhar em uma escola de educação especial considerando que sua formação e experiência nessa área contribuiriam para seu exercício profissional. Entretanto, teve muitas dificuldades, pois sua concepção de educação especial diferia muito do trabalho realizado naquela unidade escolar.

Essas conversas também trouxeram elementos para provocar-nos reflexões sobre a questão das representações sociais acerca das diferenças de gênero. Um diretor, referindo-se a sua experiência pessoal e ao fato de ser homem, afirmou que enxerga as situações de maneira mais direta e prática; uma diretora relatou que uma das competências que construiu ao longo de sua carreira foi decidir de forma objetiva. Entretanto, a questão do gênero não deve ser desvinculada dos demais fatores constitutivos da pessoa, inclusive porque está muito pautado em construções sociais.

Como vimos, fatores como idade, gênero, experiência profissional e formação acadêmica, elementos constitutivos da pessoa, se apresentam como valores culturais que interferirão na visão do próprio indivíduo acerca do seu papel profissional e influenciarão nos saberes necessários para o seu exercício.

Mas, para além das experiências e vivências, que nos constituem como pessoas e profissionais, o que mais é necessário para sermos bons diretores?



1. SABERES CONSTRUÍDOS NO DIÁLOGO COM A ESCOLA, COM OS PARES E COM O CONHECIMENTO ACUMULADO

Consideremos que é trabalhando que o diretor aprenderá a trabalhar. Aprenderá! Isto mesmo. Iniciamos nossa atuação como diretores sem ter muita clareza sobre como desenvolver de forma mais eficaz nossas funções.

Os saberes relacionados ao trabalho são construídos ao longo do percurso, enquanto vamos exercitando os saberes (e dissaberes) de gerenciar uma equipe, diversos grupos, o espaço físico, as relações intra e extraescolares, os conflitos, os problemas, as demandas, os recursos... e todas as questões que se colocam na rotina de uma escola e que exigem nossa intervenção no momento em que se apresentam. Não dá para esperar para quando estivermos preparados. (Até porque podemos nunca estar totalmente preparados, e certamente não chegará um momento em que estaremos prontos!).

SOBRE O APRENDER

Existem diversos modos aprender:

- ❖ *Por tentativa e erro: esse é um tipo de aprendizagem por meio do qual o indivíduo aprende por si mesmo na sua relação pessoal com o meio em que vive. Ocorre pela experimentação de várias formas de ação até encontrar o resultado esperado.*
- ❖ *Por imitação: é um tipo de aprendizagem mais complexo, pois envolve a relação entre indivíduo e a observação de um comportamento em face de um problema.*
- ❖ *Por meio da reflexão sobre a experiência: é um tipo de aprendizagem que implica em ação do sujeito e tomada de consciência sobre esta ação, a partir de problematizações.*

Ao realizar nossa função, desencadeamos um processo de transformação em nós mesmos a partir da relação com o outro, dada a natureza desse trabalho. Segundo Tardif (2011, p.56), “o trabalho modifica a identidade do trabalhador, pois trabalhar não é somente fazer alguma coisa, mas fazer alguma coisa de si mesmo, consigo mesmo”. Da mesma forma que nos transformamos nessa relação, somos agentes transformadores.

E é assim que o próprio trabalho vai constituindo-nos como trabalhadores. E nós, por meio das experiências e da reflexão sobre as experiências, vamos construindo os saberes necessários para imprimir, na nossa atuação, uma marca pessoal, um jeito de trabalhar, coerente com o papel do diretor escolar. Dessa forma, aprender a ser um diretor vai exigir-nos tempo, experiência e muita reflexão.

Porém, como de um dia para o outro se deixa o cargo de professor e passa-se a ser diretor?

Quando damos o primeiro passo rumo à nova função, é exatamente isso que significa – só o primeiro passo de uma jornada que se inicia.

As entrevistas com os diretores revelaram que, ao assumir a nova função, lançaram mão dos conhecimentos adquiridos ao longo da formação acadêmica, das vivências profissionais anteriores, bem como da colaboração de outros profissionais. Além disso, os exemplos – aqueles que serviram de inspiração ou os que foram refutados – também foram uma referência para chegar aonde chegaram.

Os diretores que saíram da sala de aula para imediatamente assumir o cargo de diretor reportam-se a sua vivência enquanto professores, conforme nos contou a professora que responde pela direção há menos de um ano: “(...) sempre que tenho que tomar uma decisão penso como professora; como eu gostaria de ser tratada como professora”. Também os que exerciam atividades de coordenação, em outras redes, instituições ou na própria rede de São Bernardo do Campo, lançaram mão dessa vivência para dar suporte ao novo fazer. Uma diretora, ao analisar sua contribuição em relação à aprendizagem dos alunos, relatou que: “Eu acho que o acompanhamento é importante. Eu sempre fui muito envolvida por eu ter sido professora, ter sido coordenadora”. Relatos como esses exemplificam o quanto o nosso percurso é a referência que utilizamos ao nos deparar com novas situações. Não chegamos desprovidos de saberes; todavia, um dos desafios que se apresentam inicialmente refere-se à aquisição dos conhecimentos específicos sobre a escola e a rede de ensino.

Além de se reportarem a sua história, os diretores também se apoiam em membros da gestão que estão há mais tempo na função. Uma diretora lembrou que, ao iniciar o trabalho nesta função, teve de recorrer aos colegas mais experientes em busca de conselhos e informações. O mesmo ocorreu com outra, que buscou na coordenadora pedagógica, com muitos anos de atuação naquela escola, a parceria necessária para sua integração na equipe escolar e na comunidade, enquanto se apropriava dos saberes específicos da sua nova função. Com o tempo buscou aliar os conhecimentos adquiridos às práticas que já se haviam instituído na escola e na comunidade e foi propondo novas reflexões ao grupo.

Este movimento, além de contribuir para sua formação como diretora escolar, foi importante para constituir uma equipe gestora afinada nas suas concepções e o estabelecimento de parcerias respeitadas, além da transformação de várias práticas da escola. Ela enfatizou que sua postura aberta, parceira e humilde favoreceu essa relação.

Realizar adequadamente os procedimentos e fluxos burocráticos; saber a qual serviço se reportar para solucionar um problema; organizar os documentos referentes ao gerenciamento dos recursos financeiros são tarefas que se apresentam aos diretores. Vários dos colegas entrevistados afirmam que tais questões demandam grande energia e tempo do seu trabalho diário. Isso se apresenta mais fortemente no relato dos diretores ingressantes na função:

“Quando sai da sala de aula, você não sabe como funcionam as questões administrativas. Você sabe que tem que mandar um memorando, um ofício, uma solicitação, mas não sabe para onde, como é o trâmite. Assim como as questões da APM, como abrir e organizar uma APM. Conteí muito com o pessoal da Secretaria de Educação. Ligava o tempo todo. Porque era uma questão de informação, de Secretaria.”(Diretora)

Conforme indicou parte dos diretores, muitas questões seriam minimizadas se houvesse uma prática intencional e sistematizada de acolhimento aos diretores quando do seu ingresso, bem como uma formação específica para as demandas da sua nova função.

É importante salientar que assumir uma nova função exige novos conhecimentos específicos dela. Considerar que basta ter sido professor para se tornar um diretor é um equívoco, pois as ações e expectativas que se depositam sobre um e outro são muito diferentes. O momento de transição de uma função para outra pode ser muito difícil, envolto em angústia, insegurança e incertezas. Absolutamente normal, como pode ocorrer em qualquer situação nova. Uma diretora nos contou que inicialmente teve muita dificuldade e chegou a rejeitar a função. Chorava muito, adoeceu e desejava voltar para a sala de aula; porém foi compartilhando suas dificuldades e angústias com a professora de apoio à direção e com outras diretoras que tinham mais experiência na função e, dessa forma, construiu um jeito próprio de conduzir o trabalho na escola. Mesmo que tenhamos clareza de que o processo de apropriação desse novo fazer seja tarefa individual, a parceria apresenta-se como recurso imprescindível no enfrentamento desses desafios.

Tempo na função, experiências, reflexão, modelos de gestão, conhecimentos técnicos e específicos, parcerias produtivas e formação em serviço contribuem para que os diretores construam saberes sobre seu ofício.



2. SABERES FUNDAMENTAIS

Mario Sergio Cortella distingue dois termos que no cotidiano muitas vezes usamos como sinônimos: essencial e fundamental. Ele diz: “Fundamental é tudo aquilo que nos ajuda a chegar ao essencial” (CORTELLA, 2015, p.63-64). Na função de diretor de escola cremos que o essencial é fazer com que a escola cumpra o seu papel de ensinar bem, ensinar valores éticos, ensinar conteúdos que possam auxiliar toda pessoa a se apropriar e a expressar a essência humana, criar condições para iniciá-la em uma “realização gradual e contínua das possibilidades imanentes à humanidade” (HELLER, 2008, p. 15).

Em essência é este o motivo para se ter um diretor como um profissional na escola: articular os diferentes segmentos que ali atuam, para que ao cumprirem suas funções, a escola, em si, tenha cumprido a sua.

Nas entrevistas que realizamos, perguntamos aos diretores sobre os saberes que eles acreditavam ser importantes para o exercício da profissão. Para muitos diretores, ao chegar a uma escola é de fundamental importância que se compreenda o trabalho que lá existe, a sua cultura. Mas também, ao permanecer nela é fundamental, conseguir manter-se sensível ao seu movimento, à cultura que se está produzindo ali.

E aí se configura nosso primeiro grande desafio: conhecer a comunidade escolar identificando seus anseios e objetivos, suas experiências e concepções. Para isso, construímos valiosos saberes!

Utilizamos o conceito de **cultura local** ou **cultura escolar** como modos particulares de interagir, de trabalhar, de agir e de pensar que se consolidam nas práticas cotidianas e expressam o modo de ser particular da escola; constitui, o que alguns autores denominam, a sua identidade.

Para Nóvoa (1999, p.16), *“as escolas constituem uma territorialidade espacial e cultural, onde se exprime o jogo dos actores educativos internos e externos; por isso, a sua análise só tem verdadeiro sentido se conseguir mobilizar todas as dimensões pessoais, simbólicas e políticas da vida escolar (...)”*.

2.1 Escuta Ativa e olhar atento

O primeiro deles: desenvolver um tipo de escuta e de olhar específicos, que chamamos de escuta ativa e de olhar atento. O que se faz a partir de observação atenta e curiosa, de caminhadas pela escola, de ouvir e de conversar com professores, funcionários, alunos e famílias, com a intenção de identificar aquilo que valorizam, suas insatisfações e as coisas das quais se orgulham.

Conversar com as pessoas envolvidas no cotidiano da escola, mostrando-nos abertos ao diálogo, facilita a aproximação e o estabelecimento de bons vínculos de trabalho. Ao diretor é valioso ouvir de forma atenta e curiosa, pois conhecer as pessoas e suas histórias ajuda-nos a levantar informações relevantes à condução do trabalho e a definir onde serão necessários investimentos e intervenções, já que “melhorias reais significam mais do que mudança: envolvem também a conservação daquilo que é bom. A preservação sábia requer uma compreensão profunda. Compreender a cultura não é um processo passivo.” (FULLAN & HARGREAVES, 2000, p.106).

Mesmo quando estamos na escola há muitos anos e a equipe escolar se mantém quase a mesma, escuta ativa e olhar atento são necessários, porque as pessoas estão sempre em desenvolvimento: aprendem e se transformam. Escutar e olhar. Conhecer as pessoas com as quais trabalhamos, identificando suas possibilidades e dificuldades, são aspectos importantes para um ambiente de trabalho em que todos se comprometam com a qualidade do serviço prestado e das relações estabelecidas no grupo.

Como afirmou uma diretora:

“Eu sou de ouvir bastante, de dar voz, até pra saber como eu posso caminhar, como posso trilhar este caminho de forma que todos [...] tenham compromisso e responsabilidade diante do seu trabalho”.

Chamamos de **escuta ativa** a ação de ouvir o outro considerando o seu ponto de vista; e olhar atento a capacidade de enxergar para além do que se apresenta aos nossos olhos.

2.2 Gerenciamento de relações e resolução de conflitos

Vinculado ao saber anterior, acreditamos que são necessário saberes referentes a formas de gerenciar as relações entre os diferentes grupos que compõem uma unidade escolar: alunos, famílias, docentes, funcionários de apoio e administrativos.

Lidar com o ser humano é tarefa complexa! Cada pessoa carrega consigo sua história, suas experiências, suas concepções, uma bagagem composta por crenças e valores que as tornam únicas e singulares. Aprender a lidar com essa diversidade é um desafio: mexemos com a sensibilidade, a razão, as carências e as divergências entre pessoas. Porém, dessas pessoas depende o sucesso do nosso trabalho, que tem como objetivo maior a aprendizagem dos alunos. É fundamental que estejam afinadas entre si, sintam-se ouvidas, aceitas e acolhidas na equipe.

Uma diretora considera que rever as práticas estabelecidas na escola e a postura perante a equipe, por meio da escuta de todos os segmentos, é uma forma de considerar o saber do outro e propicia olhar de forma mais humanizada para as tarefas do trabalho. Analisa que esta ação promove uma gestão mais próxima das pessoas, demonstrando um cuidado com as relações.

Para que possamos contar com uma equipe cooperativa e comprometida com os princípios de uma educação pública de boa qualidade, é fundamental promover a participação, considerando as individualidades e aproveitando as diferenças; valorizar a iniciativa, elogiando os profissionais e compartilhando os desafios.

A esse respeito, uma diretora afirmou:

“Toda oportunidade que temos para elogiar, elogiamos, pois acho que isso faz parte. Se o professor não estiver motivado na sala de aula e se não conseguirmos passar isso pra eles, não conseguimos desenvolver um trabalho de boa qualidade.”(Diretora)

Uma professora que trabalha na mesma unidade escolar descreveu:

“O pedagógico é o carro chefe da escola. Têm que estar juntos o diretor, o coordenador, o professor de apoio à direção, todo mundo falando a mesma língua. No HTPC, o grupo discute as propostas e sempre levamos pra prática. Eu acho que isso é importante.”(Professora)

Em outra entrevista, um funcionário relata que o ponto forte da escola é: " (...) união do grupo, todos tentarem se ajudar para aprimorar a qualidade do trabalho de todos, visando o trabalho com o aluno".

O bem-estar profissional gera motivação no cotidiano da escola, no atendimento aos alunos e à comunidade. Cada um precisa cumprir suas funções, é claro, mas, se estiver com um sorriso ou um olhar de satisfação, passa um calor a mais, de gente feliz com o que faz. E o diretor escolar tem papel fundamental na motivação da equipe.

Todavia, não é fácil manter o bom astral e o bom relacionamento. Como disse uma das diretoras, que defende a ideia de que quem trabalha feliz, trabalha bem: "O tempo todo, tempo todo, com foco nas relações". É necessário um investimento constante, pois conviver – viver com – não é desafio pouco.

Mesmo com toda essa dedicação, as relações necessitam de ajustes, pois ocorrem entre diferentes, o que faz com que os conflitos sejam inevitáveis, uma vez que fazem parte da convivência humana (HUMMEL, 2010). Os diretores podem contribuir para tornar as situações de conflitos oportunidades de amadurecimento e construção pessoal para os profissionais e as equipes de trabalho.

Um aprendizado importante é gerenciar os conflitos, separando a pessoa do problema.

"Desde que cheguei aqui fizemos um investimento muito grande na questão de resolução de conflitos, pois as crianças e professoras não tinham o hábito de ouvir [...] então de imediato procuramos dar ouvido às crianças, intervir, ouvir as partes... E isso foi-se estendendo também para os funcionários e para os professores. Uma coisa de suma importância é ouvir, pois assim você consegue entender o foco da questão, onde está o problema."(Diretora)

2.3 Coerência nas ações

Outro saber que consideramos importante é manter uma postura coerente no exercício do seu ofício. Muitos diretores consideram demonstrar o que valorizam e o que esperam da equipe escolar por meio de sua conduta no trabalho. Por isso buscam uma coerência entre o que falam e o que fazem. Uma diretora enfatizou: "(...) eu aprendi e continuo aprendendo que não se pode falar aquilo que você não faz; o que fundamenta o seu discurso é a sua prática." Outra diretora, complementando essa ideia afirmou que uma postura coerente do diretor vai garantir-lhe credibilidade diante da comunidade escolar.



A esse respeito, Fullan & Hargreaves (2000) apresentam uma contribuição interessante. Os autores defendem que a melhor maneira de comunicar e demonstrar à comunidade escolar aquilo que valorizamos é por meio de nossas ações e atitudes diárias. Enfatizam que esse cuidado é importante desde o início do trabalho do diretor em uma unidade escolar e continua sendo importante mesmo quando já existe um vínculo com a equipe. Uma das diretoras entrevistadas, concordou com essa ideia e ressaltou: “Somos modelo e isso é importante!”

É relevante considerar que, pelo cargo e pelo papel que o diretor desempenha na organização da escola, torna-se uma referência para a equipe e toda a comunidade escolar, queira ou não. Nesse sentido, é necessário ter clareza que as atitudes e posturas que assume e as ideias que defende serão sempre analisadas, interpretadas e, muitas vezes, reproduzidas pelas pessoas:

“Passamos uma postura, passamos valores; com nosso jeito de trabalhar demonstramos o que esperamos da equipe” (Diretora).

Essa situação confere ao diretor uma grande responsabilidade e exige um cuidado diário na condução do trabalho.

Entretanto, é preciso atenção para não “sufocarmos” a escola com nossas visões pessoais, manipulando as pessoas em vez de investir em sua formação, como ressaltam os autores citados. Fazemos parte de um grupo e devemos estar abertos ao diálogo, a novas experiências e a reflexões que nos permitam também avançar.

2.4 Estudo como elo da ação-reflexão

Acreditamos que todas as ações planejadas e desenvolvidas na escola devem estar a serviço de uma educação “da melhor qualidade” (RIOS, 2001) e só fazem sentido com esse objetivo.

Considerando que o diretor escolar é um agente importante na condução do trabalho pedagógico, entendemos que um de seus papéis é atuar como formador da equipe, acompanhando e auxiliando os professores a desenvolverem o trabalho com os educandos. Como nos contou uma diretora:

“Eu me preocupo bastante com a formação. Estudamos o tempo todo[...]. Quando você forma o professor, esclarece as dúvidas, ele se sente mais seguro para desenvolver suas ações”.

Outra diretora corrobora a ideia, relatando que, ao estabelecer um bom trabalho formativo com os educadores, promove a aprendizagem dos alunos. Ela enfatizou que é necessário aprofundar os estudos até que provoquem reais mudanças no educador.

Para poder garantir boas intervenções, acompanhamento eficiente dos trabalhos e estratégias formativas de sucesso, é preciso que o diretor seja estudioso da educação, adquirindo conhecimento técnico que sustente a ação formativa na escola. Faz-se necessário, portanto, “(...) estudar sempre, para garantir a fundamentação das ações”(Diretora).

Entendemos, então, que há duas dimensões que devem ser consideradas em relação a esse saber: o diretor necessita bem formar-se para contribuir com a formação da equipe escolar.

Não basta conhecer os conceitos e as teorias mais modernas, eficazes e consistentes, mas garantir que a ação cotidiana da equipe escolar seja direcionada para a aprendizagem exitosa dos educandos, o bem-estar de todos e a alegria de compartilhar conhecimentos e experiências. A construção de uma equipe de trabalho engajada com os princípios da escola e comprometida com a boa qualidade do serviço prestado à população requer um investimento em um plano que contemple não apenas os professores, mas também os diversos segmentos que compõem a comunidade escolar.

Para isso, faz-se necessário organizar um estudo coletivo em torno dos desafios que se apresentam no desenvolvimento do trabalho escolar. Nas entrevistas, constatamos que observar a equipe, detectar necessidades formativas e traçar planos de formação para os diferentes segmentos já são rotinas de trabalho de muitos diretores, que se empenham em oferecer um serviço de qualidade à população.

Entretanto, desenvolver o trabalho formativo na escola implica em ser estudioso, atualizar-se para aprimorar o seu fazer, ter uma visão clara dos acontecimentos, perceber-se em constante evolução, como relatou uma diretora:

“Se não tivermos subsídios, não conseguimos. O maior desafio hoje é estar sempre atualizado para poder levar as melhores propostas, fazer as melhores discussões”.

2.5 Antecipação das situações

As ações voltadas ao conhecimento e interlocução com os diferentes segmentos que compõem a comunidade escolar possibilitarão ao diretor a eficazes.



construção de outro saber importante para a realização de seu trabalho: buscar antecipar-se às situações que se apresentarão no cotidiano escolar. Olhar à frente, com o objetivo de prever quais os problemas que poderão surgir no decorrer das ações propostas, dar-lhe-á a possibilidade de realizar intervenções mais assertivas.

Uma das estratégias que alguns diretores utilizam para esta antecipação é a participação na vida da escola. Ações como acompanhar de perto e atentamente a rotina escolar e observar as atividades que estão acontecendo possibilitarão ao diretor antecipar-se aos problemas e agir para solucioná-los.

Outra estratégia apontada é garantir que todas as ações sejam cuidadosamente planejadas. Para isso, é preciso enxergar além da situação, estar sempre um passo à frente. Uma diretora afirmou que, “(...) tudo que é antecipado e que é planejado tem mais condições de ser realizado de forma eficiente.” A realização periódica de registros e a avaliação sistematizada das atividades propostas são estratégias que nos auxiliam a elaborar bons planejamentos, evitando intercorrências indesejáveis ou nos preparando para lidar com elas.

Antecipar-se aos problemas pode influenciar na proporção que estes assumirão na rotina da escola. Um diretor relatou que acompanha diariamente a entrada dos educandos, colocando-se disponível para ouvir as famílias ali mesmo, no portão. Avalia que com esta ação alguns problemas podem, inclusive, ser eliminados ou minimizados. Isto é, com a possibilidade de atender à demanda da família logo que se apresenta, o diretor evita que um pequeno problema se avolume, atingindo outros funcionários da escola e até mesmo outras famílias. Atuar na antecipação de possíveis conflitos nas relações também é uma ação valiosa para a condução do trabalho do diretor, evitando desgastes que são desnecessários.

Uma diretora disse que, com a maturidade, entendeu que realizar uma gestão democrática significa trabalhar consensos e para isso utiliza a antecipação quando quer implementar uma mudança ou propor uma novidade na escola. Faz uma leitura da situação, organiza as informações e propõe conversas antes de tomar decisões.

Outra diretora afirmou que conhecimento é poder. Podemos considerar que saber de antemão quais os entraves que se colocam entre uma proposta e sua execução nos empodera, pois permite traçar caminhos mais eficazes para desenvolver nosso trabalho e obter melhores resultados. Considerar antecipadamente as dificuldades ou entraves possíveis na realização das diversas atividades da escola oferece ao diretor elementos significativos para a condução de seu trabalho.

2.6 Estabelecimento de parcerias e articulação com diferentes setores e serviços

Embora as unidades escolares tenham suas particularidades e especificidades, não são organismos isolados, fazem parte de uma rede pública, estão numa comunidade, pertencem a um território. Por essa razão, muitas vezes, participam de projetos ou programas que demandam uma parceria entre a escola e outros órgãos, como as Secretarias de Esporte, de Cultura e de Saúde, ONGs, universidades, entre outros. Ainda que no primeiro momento essas ações se apresentem como externas ao planejamento da unidade escolar, há possibilidade de se constituírem em trabalhos muito interessantes, que ofereçam ganhos importantes para os alunos e toda a comunidade escolar. Uma diretora destaca que “a proposta Expresso Lazer é maravilhosa! Se toda escola tivesse uma equipe dessa, colaborando, uma vez por mês, as escolas, em alguns aspectos, iam ganhar uma cara!”. Outro entrevistado complementa:

“Aqui tem o primeiro tempo, que é o da classe, e o segundo tempo que é o Tempo de Escola; tem o Mais Educação e tem o Ponto de Cultura que vieram para cá. Estão até fazendo um documentário para mostrar o que mudou na vida das pessoas da comunidade por terem participado das propostas de cultura.” (Diretor)

Por outro lado, muitas vezes, para dar prosseguimento a ações planejadas pela equipe escolar, efetivando o Projeto Político Pedagógico, é preciso contar com a colaboração de profissionais, setores ou serviços que não fazem parte da escola. É o caso, por exemplo, do desenvolvimento de um projeto sobre sustentabilidade, que contou com apoio e ações de alunos de uma universidade do município; ou de um projeto sobre circo, cuja parceria com as Secretarias de Cultura, de Educação e de Desenvolvimento Social e Cidadania possibilitou diversas vivências prazerosas para os alunos, enriquecendo o trabalho.

Assim, considerando que ações como as citadas contribuem para a melhor qualificação do trabalho realizado na unidade escolar, entendemos que estabelecer parcerias, promovendo a articulação com diferentes setores e serviços, é outro importante saber do diretor.

2.7 Delegar responsabilidades, agregar potencialidades

A rotina de trabalho do diretor escolar é composta por muitas e diversas ações. Para que a escola funcione adequadamente, é nossa responsabilidade garantir a boa gestão dos aspectos pedagógico, administrativo e financeiro, além do



cuidado constante em relação ao atendimento às famílias e à comunidade em geral, atitude esta essencial no cotidiano da escola. Muitos diretores entendem que aprender a delegar tarefas é mais um saber fundamental. Mas não apenas para otimização do trabalho. Eles avaliam que delegar tarefas possibilita maior responsabilidade da equipe no trabalho e também o desenvolvimento da autonomia no exercício profissional. Não se trata apenas de dividir as tarefas, que são muitas. Uma diretora acredita que “(...) valoriza o conhecimento e as características dos parceiros com quem trabalha, distribuindo as tarefas que sabe que podem realizar melhor”.

Outro diretor ponderou que a centralização de todas as ações em sua figura pode acarretar dificuldade para a equipe escolar agir em sua ausência, não dando os encaminhamentos necessários às situações que se apresentem. Ele defendeu a seguinte ideia:

“Como gestor, trabalho de uma maneira bastante descentralizada. Uma descentralização monitorada. As pessoas precisam sentir que têm autonomia para fazer. [...] Estando eu presente ou não naquele momento, as pessoas precisam entender que deve ser feito e como deve ser feito. Se eu centralizo tudo, quando não estou, não acontece. O detalhamento das ações, o contrato didático, o registro e o procedimento do atendimento são atos formativos. Precisa acontecer no dia a dia. Isso dá mais segurança a quem está fazendo e garante o sucesso.”(Diretor)

É importante ressaltar, como mencionou o diretor acima, que delegar exige cuidado e formação dos funcionários, para que possam exercer as atividades solicitadas com segurança. Nas entrevistas, os diretores apontaram diferentes estratégias utilizadas para garantir que o trabalho aconteça da melhor forma:

“Eu crio uma lista de demandas pra todo mundo, um planejamento do que vai acontecer na escola [...] e cada um precisa cuidar de suas tarefas. E aí eu vou avaliar” (Diretora).
Em outra escola: “Instituí o trabalho em comissões, corresponsabilizando os funcionários com um trabalho sistemático, com autonomia [...], pois isso ajuda na rotina de todos ” (Diretora). E ainda, “quando se tem procedimentos definidos para atuação, as pessoas têm como agir com mais autonomia.”(Diretora).

Uma diretora ressaltou que, “(...) aprender a delegar, confiar e cobrar é tarefa difícil, pois não adianta simplesmente delegar, mas principalmente acompanhar e, neste exercício contínuo, a confiança é a palavra chave.”

2.8 Tomadas de decisões

Nas entrevistas realizadas, os diretores trouxeram o relato da importância das decisões que são tomadas na escola. É consenso que elas devam ser cuidadosamente refletidas e pautadas em princípios. Muitos dos entrevistados disseram que o cotidiano da escola frequentemente os obriga a rápidas decisões, pela emergência dos fatos, e que muitas vezes elas podem não ser as mais acertadas. Definir o que exige uma decisão rápida e o que pode esperar para ser conjuntamente refletido também é um saber a ser considerado.

Na escola, como em qualquer outra instituição, há problemas que exigem uma intervenção imediata e outros que necessitam de um tempo maior de reflexão para serem resolvidos. Traçar planos com metas de curto, médio e longo prazos são estratégias de trabalho de muitos diretores:

*"Fomos implementando as coisas passo a passo, aprimorando.
[...] É preciso tempo para construir as coisas"(Diretora).*

Outro diretor disse:

"O diretor é o porto seguro, tem que ter sabedoria para saber quando avançar e recuar, o momento de calar e observar o que fazer".

Também há entre os diretores de São Bernardo a prática de envolver a comunidade escolar nas decisões da escola. A participação da comunidade local na elaboração do Projeto Político Pedagógico (PPP) da unidade já é realidade em várias unidades escolares. Quanto mais pessoas participam das decisões e deliberam sobre assuntos importantes do universo escolar, mais se consegue a transparência no processo e assertividade nas ações.

Concluindo, queremos ressaltar que as tipologias de saberes aqui apresentadas não compõem uma lista fixa, esses saberes são dotados de movimento, uma vez que são histórico-culturais. Tampouco são apresentados como uma receita para o sucesso do diretor escolar, mas têm a possibilidade de contribuir para a reflexão sobre a prática e na formação desse profissional.

Entendemos que os nossos saberes se vão construindo com o tempo e também com as diferentes situações pelas quais passamos no nosso percurso profissional: os grupos com os quais nos relacionamos, as pessoas que nos oferecem apoio e as que nos oferecem resistência, os projetos que nos propomos a levar adiante, os tipos de dificuldades e desafios que se apresentam em nossa rotina, os vínculos que formamos, os valores que adotamos e as nossas escolhas.

Quantos saberes ainda devem existir que foram e estão sendo construídos por tantos diretores no exercício cotidiano de seu ofício.

Como diretor é preciso ter em mente que se aprende e se ensina o tempo todo. E ter certeza de que nunca estaremos prontos. Talvez aí é que se encontre a beleza da profissão. Tal como nossos alunos e professores, não nascemos diretores. Aprendemos na atmosfera colorida da escola, onde se desenvolve o nosso trabalho.

Acreditamos que são infinitos os saberes construídos no exercício profissional, pois atribuímos à noção de saber um sentido amplo, que envolve conhecimentos, competências, habilidades, atitudes, que se constituem e se transformam ao longo da carreira e da própria vida (TARDIF, 2011).

Assim, ressaltamos que abordamos aqui alguns dos saberes que os diretores de São Bernardo do Campo consideram fundamentais em sua profissão. Porém, todos nós que trabalhamos nesta função podemos ampliar esta lista, a partir de nossas experiências.

PARTE II- O PAPEL DO DIRETOR NO CONTEXTO ESCOLAR

“Somente uma escola bem dirigida obtém bons resultados.”

Heloisa Luck

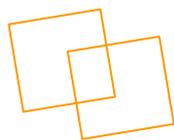
Diretor escolar, qual é seu papel diante da diversidade de demandas que existem na escola?

Estar à frente de uma instituição escolar, nos dias de hoje, não é tarefa fácil. Há de se ter liderança. Mas não uma liderança centralizadora, com poder absoluto nas mãos do diretor, que decida os rumos da escola e daqueles que ali trabalham. Em entrevista para a Revista Gestão Escolar, Luck (2009) diz:



“Há algumas décadas, o ensino público era destinado a poucos e orientado por um sistema administrativo centralizador. Nesse modelo, a qualidade era garantida com mecanismos de controle e cobrança.”

Paris (2010), também faz considerações sobre isso. Diz em seu artigo publicado no portal Planeta Educação:



“A escola historicamente estabelecida no Brasil tinha uma estrutura hierárquica, verticalizada e rígida, onde o diretor usava ‘mão de ferro’ para manter a organização instituída”.

Nesse contexto, a função do diretor tinha o conceito de liderança autoritária; continua ela:



“A ele cabiam todas as decisões e o destino dos colaboradores. Pautada em um currículo linear e fechado, a escola não precisava comunicar-se com seu entorno, [...] o diretor decidia os rumos cotidianos dos afazeres dos docentes, funcionários e alunos.” (PARIS, 2010)

Funcionários e alunos faziam parte, mas não eram vistos como protagonistas do trabalho educativo. Pode-se dizer, então, que o papel do diretor estava pautado mais nas ações de administração, organização e cumprimento de normas e regras, com foco nos resultados que eram determinados por uma instância maior, o Estado.

Com o passar do tempo, a discussão sobre a educação no Brasil foi trazendo mudanças em relação às atribuições do diretor escolar.

Em 1980, o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública trouxe a determinação de que a escola brasileira tivesse como preceito a gestão democrática. Com isso, o ano de 1986 é considerado por Maia (2008) o início da utilização, no Brasil, do termo gestão escolar, como alternativa para o termo administração escolar. No referido ano, aconteceu também o XIII Simpósio Brasileiro de Administração da Educação.

A democratização da educação e a gestão democrática reposicionam a escola no cenário de abertura política no Brasil; enfatiza-se a valorização da participação de todos nos processos educativos. Por outro lado, reuniram-se na figura do diretor escolar tanto as funções técnica, administrativa e pedagógica quanto sua função política, colocando-o como elemento importante para abrir a escola à comunidade, na elaboração do projeto pedagógico. A administração escolar ganha novos conceitos sobre liderança, poder e autoridade. Ainda na década de 1980, a Constituição Federal (1988) estabelece a gestão democrática como um dos princípios do ensino, conforme seu artigo 206 – Inciso VI – Gestã Democrática do ensino público, na forma da lei. O termo administração foi substituído pelo termo gestão. Essa substituição não significa apenas uma mudança de terminologia. É uma alteração paradigmática, “isto é, de uma visão de mundo e óptica com que se percebe e reage em relação à realidade” (LUCK, 2000, p. 34).

O mais importante nessa mudança é o surgimento de uma concepção de gestão, na qual o papel do diretor é redefinido. A escola passa a ser sinônimo de ambiente autônomo e participativo, com trabalho coletivo e compartilhado por várias pessoas para atingir objetivos comuns.

Em relação ao papel do diretor, este deixa de ser alguém que tem a função de fiscalizar e controlar, que centraliza em si as decisões, para ser um gestor da dinâmica social, um mobilizador, um articulador da diversidade para dar unidade e consistência na construção do ambiente educacional e promoção segura da formação de seus alunos (LUCK, 2000).

A concepção de administração escolar delineada pela LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), quase dez anos depois de a Constituição estabelecer as diretrizes da educação, retoma a gestão democrática nos artigos 12 e 14, que concretizam essa concepção de gestão escolar, abrangendo concepções que a administração escolar não contemplava, ao adquirir uma dimensão de gestão por meio do diálogo e do envolvimento do coletivo.

O diretor escolar passa a incluir no seu cotidiano o esforço contínuo de organizar os trabalhos escolares envolvendo os diferentes segmentos da escola: professor, funcionários, alunos e comunidade. Além de lidar com questões administrativas, financeiras e pedagógicas, agregam-se às suas funções

relacionar-se com a comunidade escolar, gerenciar relações, delegar responsabilidades, estar atento às novas metodologias educacionais, enxergar e projetar ações. Tudo isso com participação ampla, num movimento reflexivo que favoreça o comprometimento dos sujeitos da escola, assumindo a postura de um líder democrático e com foco na aprendizagem dos alunos.

Os autores Martins e Brocanelli (2010) afirmam que a transformação na gestão de unidades escolares ampliou as responsabilidades do diretor na busca pela melhor qualidade do ensino, que visa desenvolver posturas para atender às necessidades de uma sociedade democrática. Nessa perspectiva, faz parte do papel do diretor de escola organizar, mobilizar e articular todas as condições materiais e humanas necessárias para garantir o avanço dos processos sócio-educacionais.

Vivemos em uma sociedade em constantes mudanças, num ritmo acelerado, que exige novas posturas das pessoas. No ambiente escolar não é diferente. É importante que existam práticas pedagógicas que desenvolvam as competências requeridas pela sociedade pós moderna, que englobem pensar criativamente; analisar informações de forma contextualizada; expressar suas ideias com clareza; ser capaz de tomar decisões fundamentadas; mediar conflitos; enfim, ter as competências necessárias para a prática de uma cidadania responsável. (MARTINS; BROCANELLI, 2010)

Nas entrevistas realizadas com alguns diretores de São Bernardo do Campo, fomos ver de perto como estão se apropriando de algumas concepções sobre o seu papel, traduzido pelo comprometimento com as aprendizagens e o processo educativo que, frente às atribuições do cotidiano, envolvem gestão pedagógica, gestão administrativa, gestão financeira, gestão participativa, trabalho coletivo e liderança.

Constatamos que faz parte da prática dos diretores participar dos processos pedagógicos da escola, da construção de parcerias com a comunidade no projeto educativo, do cuidar das relações, partilhar e delegar poderes e participar da formação dos funcionários, na socialização e efetivação de ações da Secretaria de Educação. Vimos que os entrevistados estão presentes em todos os movimentos da escola, atuando junto à equipe e promovendo a reflexão sobre as ações com os grupos, *in loco* ou nos processos formativos. Quando conversamos com alguns funcionários sobre o ponto forte da escola, a maioria das respostas indicou uma presença forte da equipe gestora, o que nos remete a refletir sobre avanços positivos no entendimento da necessidade de uma gestão compartilhada.

O diretor escolar pode ser comparado com um maestro à frente de uma grande orquestra. Reger a escola do século XXI não é uma tarefa para qualquer maestro. Numa época em que se rediscute espaço, tempo, modo, sujeito e conteúdo da aprendizagem, ele destaca-se como articulador, líder, mediador, administrador, comunicador e representante dessa nova forma de pensar a



educação. Ele é um pensador crítico, capaz de observar e pensar sobre as ações, valendo-se de argumentos que embasem suas ideias junto ao grupo. Compartilhando as decisões, escapa da armadilha de ser um mero executor e torna-se um membro participante dos processos educativos.

LIDERANÇA

Liderança é um conceito complexo que abrange um conjunto de comportamentos, atitudes e ações voltado para influenciar pessoas e produzir resultados, levando em consideração a dinâmica das organizações sociais e do relacionamento interpessoal e intergrupar no seu contexto, superando ambiguidades. (LUCK, 2010b, p. 37).

1. O DIRETOR ESCOLAR E SUA LIDERANÇA NA CONSTRUÇÃO E EXECUÇÃO DO PPP

O diretor é o articulador do projeto político pedagógico que une os conteúdos, as expectativas, desejos e necessidades da comunidade escolar. Além de conhecimentos técnicos e pedagógicos, há de ter capacidade de exercer a liderança de grupo, desenvolvendo o respeito às diferentes culturas e hábitos que coexistem no ambiente escolar. Devem estar claros os objetivos a serem alcançados e as necessidades do grupo que lidera, ao refletir melhor sobre suas ações. Como disse uma diretora entrevistada:

“(...) ser diretora de escola é função surpreendente e causa medo, porque de certa forma estão todos sob nossa responsabilidade. Tudo que acontece na escola, quer queira, quer não, é a diretora quem responde.”

A função do diretor favorece uma visão geral dos processos que acontecem simultaneamente na escola, o que denominamos aqui voo panorâmico, aquele que alcança todos os limites de sua organização. Além do voo panorâmico, há de se ter também o voo rasante. Voo rasante é aquele em que o diretor necessita observar os diferentes segmentos da instituição. Estes precisam estar interligados — a secretaria da escola, o corpo docente, a equipe responsável pela limpeza, os inspetores de alunos, os vigilantes, a equipe gestora, os órgãos colegiados, todos que executam atividades na escola em prol dos alunos. Por trás do trabalho de cada setor, da escuta ativa e do compartilhamento de decisões, está a capacidade de lidar com as pessoas e refletir sobre o processo. As relações no cotidiano escolar mudaram; há hierarquia, porém menos verticalizada; todos que ali vivenciam o processo de ensino e de aprendizagem dos alunos passam a ser corresponsáveis por esse trabalho.

Em uma escola pesquisada, percebeu-se, na fala de funcionários e professores, o quanto as ações da diretora — de ouvir bastante, dar voz para entender e saber como encaminhar e promover a participação de todos, valorizar as ações de cada um no processo educacional — traz segurança e satisfação da parceria no trabalho, valorização e respeito:

“(...) é uma escola diferenciada porque todos participam: o pessoal da limpeza, do administrativo, professores, APM, todos tem voz aqui. Então, a gente sempre chega a um consenso, há liberdade, não há medo de se expor.” (Professora).

Desta mesma escola uma funcionária do apoio disse:

“Eu gosto daqui, me sinto bem.”

A visão global da instituição, focada nas equipes, com tanta gente envolvida num mesmo processo, exige do diretor a capacidade de liderar; é ele quem irá motivar, apontar possibilidades, integrá-las, para que, juntas, programem ações direcionadas ao objetivo central da escola, que é a aprendizagem dos alunos. Nesse exercício o líder deve apurar o seu olhar, a sua escuta ativa, não ser dispersivo, estar atento aos movimentos do grupo, trazer para discussão os problemas e também as conquistas, num movimento de compartilhamento de decisões e de resultados, buscando sempre o envolvimento de todos.

A liderança é um dom? É possível aprender a liderar? Em entrevista para a revista Gestão Escolar, Luck (2009) afirma:



(...) mesmo aqueles indivíduos que despontam naturalmente para exercer esse papel [...] precisam de orientação para empregar essa habilidade e toda a energia em nome do bem coletivo. Trata-se de um exercício associado à consciência de responsabilidade social (...).

Cortella (2015, p.70) define:



O líder é aquele ou aquela capaz, numa dada circunstância, de levar adiante pessoas, projetos, ideias, metas. Qualquer um consegue fazer isso, desde que transforme sua força intrínseca numa força atual. O que reafirmo com isso, para não cairmos numa armadilha? Não existe líder nato. Aquele apontado como: “Esse cara nasceu para liderar”. Observe a história dele e verá que ele foi assumindo encargos, lidando com situações e circunstâncias que permitiram que fizesse aquilo. Você não nasce líder, você se torna líder no processo de vida com os outros.

Mesmo que algumas características sejam marcantes nos líderes: capacidade de construir relações, visão do todo e das partes, habilidade em buscar soluções para os problemas, rápida tomada de decisão com cautela e responsabilidade nas ações, ainda que assumindo riscos, a formação e o contexto é que vão consolidar a



liderança.

Nesse sentido, trouxe o relato de uma diretora que, preocupada com a falta de segurança no momento de saída dos alunos, conta que encontrou muita dificuldade em propor a mudança; tanto pais como professores se sentiam acomodados com a situação e não conseguiam perceber os riscos a que as crianças estavam expostas e a responsabilidade da escola nesse momento. Com muita argumentação, um prazo de experiência e avaliação posterior da ação com toda a comunidade escolar, a situação se reverteu, dando mais tranquilidade e segurança aos alunos no horário da saída. Ela afirmou:

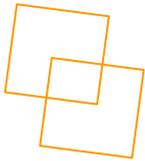
“Os primeiros dias foram difíceis, mas depois até os pais que ficaram bravos no início vieram me parabenizar pela ação. Existem coisas que o Diretor tem que assumir mesmo sem o grupo. Mostrando trabalho coerente, ele conquista crédito e o vínculo com a equipe, com os pais, vai crescendo.” (Diretora)

1.1 O diretor como articulador dos diferentes segmentos em uma equipe

Articular: unir, juntar, ligar de modo coerente, organizar, estruturar, de modo que cada parte possa mover-se independentemente.

Fullan e Hargreaves (2000) ilustram que diretores que concentram as decisões, que culpam, evitam elogiar e que veem problemas onde outros veem possibilidades criam uma equipe desencorajada e desanimada. Ouvir e considerar o que diz sua equipe é contribuir para seu melhor desempenho. Assim, um dos papéis do diretor escolar é coordenar sua equipe e contagiá-la com animação e disposição, possibilitando que as relações no grupo sejam de cooperação. Divergências de ideias são construtivas à medida que trazem reflexões que concorrem para a resolução dos problemas.

Nesse sentido, o diretor, atento à unidade escolar, se faz presente em todas as ações que são desenvolvidas, pois é seu papel a articulação entre as diferentes equipes, entre os diferentes interesses e saberes que compõem o grupo. Contudo é necessário ter cautela para propor mudanças, principalmente ao assumir uma nova unidade. É importante destinar tempo para conhecer a equipe, os alunos e a comunidade, bem como a cultura, os costumes e a prática existente, pois tudo contribui na história da unidade. Ao propor mudanças, deve embasá-las nas reflexões e no estudo do cotidiano, para melhorar as práticas. Valorizar cada profissional da escola e fazer a leitura da realidade sem naturalizar o olhar, evitando ser ávido por mudanças e por deixar sua marca, porque certamente elas acontecerão.



Compreender a escola e sua cultura antes de mudá-la, prioriza o significado sobre a administração. Vá com calma. Seja paciente. Não desaprove prematuramente, aguarde até poder julgar de maneira sensata. A tradição é tão importante quanto a mudança. (LOUDEN apud FULLAN, HARGREAVES, 2000, p. 106, grifo nosso.)

Uma das diretoras entrevistadas relatou que é importante fazer uma leitura e ir desconstruindo o que for necessário; manter as ações positivas; observar a prática da escola; compreender como as pessoas se relacionam. Às vezes, uma atitude impensada pode pôr em risco todo o projeto coletivo. As decisões não devem ser oferecidas e, sim, construídas com a equipe, envolvendo todos os funcionários no movimento de observação e reflexão. Como fala uma diretora entrevistada:

“É preciso “saber fazer uma leitura da realidade em que se está e ficar o tempo todo se questionando, que é para não naturalizar o olhar”.

Outro diretor colocou que, assim que assumiu, foi necessário modificar ações adotadas ao longo da história daquela escola, uma vez que priorizavam as necessidades e expectativas dos funcionários e professoras. Disse ele: “Os horários, os espaços e as propostas eram organizadas para atender os adultos e não as crianças”.

Esse diretor assumiu como tarefa discutir e mudar essa lógica equivocada do trabalho, conseguindo assim desenvolver um atendimento com melhor qualidade. Quando perguntado aos funcionários sobre o ponto forte da atual gestão, eles afirmaram: “A qualidade do ensino oferecido às crianças, reconhecido inclusive pela comunidade” (Professora) e que “há uma preocupação com a construção de uma escola que de fato atenda a todos” (Professora).

1.2 O diretor e seu compromisso com a comunicação

A comunicação é uma das formas de articulação do diretor. Ressalta-se, porém, que não podemos considerar perfis pessoais, como os extrovertidos, introvertidos ou tímidos, pois a comunicação se sobrepõe ao perfil pessoal e deve estar a serviço da compreensão e da clareza dos acordos feitos. Estabelecido esse canal de comunicação, fica mais fácil sugerir caminhos e propor reflexões acerca de convergências e divergências entre o grupo de trabalho. Uma das formas de se conseguir maior envolvimento da equipe, segundo uma diretora entrevistada, é



manter uma comunicação eficiente na escola, que inclua os funcionários e a comunidade.

“Eu tenho procurado desenvolver a comunicação de uma forma mais eficiente, tenho articulado melhor com a equipe. Tenho uma equipe ótima, minha sorte é essa. Pessoal muito engajado, parceiro.” (Diretora).

A comunicação não se resume apenas em dizer algo a outras pessoas; é preciso assegurar-se que o outro lado, o receptor, entenda aquilo que se diz. É dever de quem comunica garantir que sua mensagem será transmitida de forma clara e objetiva. Uma mensagem mal transmitida e, em consequência, mal compreendida pode afetar negativamente todo o ambiente de trabalho.

O diretor escolar precisa estar atento à eficácia da comunicação, tanto a escrita quanto a verbal. Uma comunicação clara colabora para a assertividade, evitando atritos e desencontros na escola e ajuda a equipe a se concentrar no seu trabalho. É importante que se saiba ouvir, refletindo sobre as melhores propostas para o coletivo.

1.3 A rotina do diretor

A escola, como toda instituição, necessita de uma organização estrutural e funcional para que suas funções sejam desempenhadas de maneira satisfatória. Na busca de um ensino de qualidade, o diretor necessita realizar uma boa gestão do tempo para que todas as demandas sejam cumpridas, sem excesso de tarefas, dentro de sua jornada de trabalho.

As prioridades no trabalho da escola estabelecem a definição de uma rotina, que deve estar a serviço da gestão do tempo, contribuindo para o direcionamento das ações de cada segmento, promovendo o diálogo, diminuindo o desgaste e o estresse e facilitando a visão ampla do trabalho e das propostas da escola.

O planejamento da rotina é essencial para equipe gestora. Planejar é um processo de reflexão. Quem planeja examina, analisa dados e condutas, fazendo com que o trabalho tenha sentido, coerência, rumo ao principal objetivo que é a aprendizagem dos alunos. E esse planejamento envolve previsão e projeção, organização e articulação das atividades escolares e também um rigor com seu fazer. Isso é função do diretor, para bem coordenar as ações de cada integrante da equipe. A articulação é fundamental, bem como a clareza que cada pessoa deve ter de suas funções e da importância do seu trabalho no ambiente escolar.

O que dizer então dos tipos “faz-tudo” ou “apaga-fogo”?

O primeiro considera que tudo deve ser feito por ele; como isso não é possível, está sempre com aquele sentimento de dívida: “não consegui acompanhar os momentos de lanche hoje”, “não consegui ajudar a cuidar dos alunos na hora do recreio hoje”, “ah... se eu pudesse me transformar em muitos eus...”. Assim, esse diretor acaba ficando sempre frustrado por não conseguir começar e terminar nada, além de deixar de realizar com tranquilidade e qualidade suas fundamentais demandas de trabalho. Considerando isso, o diretor escolar não deve ser um faz-tudo, mas unir as diversas equipes, gerenciando-as de forma tranquila, para que elas se corresponsabilizem pelo resultado do trabalho. Nesse caso, uma maneira de contribuir para uma boa gestão é delegar tarefas, que consiste na transferência de determinada responsabilidade a alguém capaz de executá-la. Isso, além de facilitar a corresponsabilização, possibilita a descentralização das ações e otimiza o trabalho do diretor.

O profissional que denominamos apaga-fogo passa o seu dia resolvendo conflitos, separando brigas, administrando problemas. O seu cotidiano é muito mais ocupado com a solução de emergências do que com o planejamento das ações pedagógicas. Há diretor que costuma ter muita dificuldade em dizer o que faz parte de sua rotina de trabalho, pois passa o dia envolvido na resolução de problemas. Ocorre que nem tudo na escola é urgente. Ele pode determinar uma organização do tempo, reservando um horário fixo para atender aos pais e para reuniões com a equipe, por exemplo. Antecipando-se a isso, pode, além de corresponsabilizar outros membros da equipe na solução dos possíveis problemas, também ampliar a transparência de orientações e acordos firmados no grupo, o que favorecerá significativamente a redução dos problemas e conflitos. Quando todos sabem o que fazer e como proceder, o trabalho flui melhor.

No entanto, devemos considerar que mesmo o diretor que sistematiza seu trabalho e organiza satisfatoriamente sua rotina, pode, em alguns momentos, ter de apagar fogo ou fazer tudo. Situações como essas, ao ocorrer, devem ser avaliadas para se replanejar e sistematizar o trabalho, permitindo ao diretor identificar os momentos que fugiram do planejado e retomá-los posteriormente.

Quando o diretor entende a importância de organizar sua rotina, busca diferentes estratégias para alcançar seus objetivos. Ao contrário de um apaga-fogo ou faz-tudo, os diretores entrevistados trouxeram, na organização de sua rotina, a preocupação com o atendimento às reivindicações, não aleatoriamente, mas, sim, de forma sistematizada, sem deixar de compreender a flexibilidade necessária para o bom andamento dos trabalhos.

Uma diretora, que tem em sua unidade escolar um total de 260 funcionários e mais de 2.000 alunos, conseguiu vencer o desafio de organizar o complexo trabalho na escola adotando uma visão de gestão compartilhada. Além de ter ótimos resultados, também afirmou que adquiriu novas aprendizagens:



“(...) aprendi a ser gestora de um complexo, realizo reuniões sistemáticas de equipe de gestão semanalmente para acompanhar o que acontece na unidade e dividir adequadamente o trabalho. Neste contexto de desafios e aprendizagens, foram administrados os papéis de cada um, pois, apesar de estar em um modelo de gestão compartilhada, cada profissional tem sua área específica de atuação, bem como papéis diferenciados.”

Para organização de todas as demandas, ela apresenta um documento escrito, no qual todos os profissionais (vice-diretoras; coordenadoras pedagógicas e oficiais de escola) têm suas solicitações devidamente organizadas e registradas, com tarefas claras de todos os envolvidos. Essa diretora demonstra, ainda, o quanto os desafios assumidos com responsabilidade e credibilidade no trabalho levam à busca de conhecimentos para liderar com boas estratégias o grupo que se tem. Repetindo Cortella (2015), as experiências de vida vão construindo um líder.

Em algumas escolas encontramos relatos semelhantes: "uma vez por semana a equipe gestora se reúne para trabalhar as demandas" (Diretora); em outra, "a diretora distribui a carga horária de forma a atender à corresponsabilidade, em horários diferentes a cada dia" (Coordenadora Pedagógica). E ainda, "está no plano uma reunião mensal com cada segmento" (Diretora). Outro diretor entrevistado apontou:

“Procuramos organizar nossa rotina com base no calendário escolar, na construção, na execução e na qualificação da proposta pedagógica; outra questão importante da rotina são as formações da SE, a reunião com a OP, as reuniões com a APM e Conselho de Escola.”

Há de se ter claro que essa rotina não pode ser engessada, deve ser flexível. Algumas situações emergenciais podem mudar o rumo do dia; porém estas não devem nem podem ser constantes.

Como indicado numa entrevista,

“O ambiente da escola acaba sendo mais propício para a quebra da rotina pela necessidade de acompanhar as atividades desenvolvidas e necessidades no momento em que acontecem.” (Diretora).

Esta mesma profissional enfatizou a importância da sistematização:



“No início da semana, temos uma reunião com a equipe gestora, nesse momento preparamos HTPC, que acontece na terça, planejamos atividades, observamos as demandas da semana e as necessidades de intervenção junto aos educadores.”

Encontramos organizações de rotina que contemplam encontros semanais muito importantes entre os gestores escolares — diretores, vice-diretores e coordenadores pedagógicos. Nessas ocasiões pode-se refletir com maior profundidade sobre as questões escolares ao discutir pontos de vista, resolver impasses e chegar ao necessário consenso para que as ações e encaminhamentos sejam assertivos e eficazes na escola.

“A reunião com a coordenadora está prevista para a segunda-feira; a diretora e a coordenadora têm horários diferenciados para garantir a presença das duas tanto no horário de entrada quanto da saída.” (Diretora)

“Os horários da gestão são distintos, mas durante uma boa parte do tempo a dupla gestora está junta, pois tem muita coisa a ser resolvida em conjunto.”(Coordenadora)

Algumas diretoras conseguem também organizar encontros com outros segmentos, embora esta ação não seja de todas as escolas que foram objeto das entrevistas, pelo motivo de encontrarem dificuldades com os horários e demandas, principalmente com os auxiliares de educação. Essas escolas tentam amenizar a falta das reuniões para discussões e aprimoramento das práticas com diferentes estratégias, como disse uma diretora entrevistada: "a reunião pedagógica tem a participação de todos os funcionários". Outras colocaram:

*“A equipe gestora se reúne uma vez por semana, tem encontros mensais com funcionários e encontros no HTP (Horário de Trabalho Pedagógico) com professores, na reunião pedagógica com os profissionais da cozinha.”
(Diretora)*

“Encontros semanais com a coordenadora, mensais com os funcionários e nas reuniões pedagógicas com as profissionais da cozinha. Há consenso na divisão do trabalho de atendimento às professoras, a coordenadora

acompanha mais de perto as turmas do Infantil II, III e IV, eu acompanho as turmas do Infantil V. O HTPC (Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo) tem a participação de todas as professoras e a coordenadora pedagógica coordena esse momento. Diariamente caminho pela escola verificando a rotina, cuido bem de perto da limpeza, repassando tarefas. Delego a entrada e saída dos alunos para os funcionários, mas acompanho este momento. Faço reuniões mensais com os membros da APM e Conselho de Escola.”(Diretora).

1.4 O diretor e a ética

“A ética nos faz ver que o outro é diferente, mas igual em direitos e humanidade”.
(RIOS, 2009)

Cortella (2015) define ética como um conjunto de princípios e valores que orientam as condutas humanas. Já moral é a prática das condutas éticas. Dessa forma, ética e moral não têm o mesmo significado, mas se completam. Moral é a prática de uma ética, ética são os princípios que orientam e sustentam a prática. Como o próprio autor explica:



“Eu tenho um princípio ético: não pegar o que não me pertence. Meu comportamento é moral, se eu roubo, ou não”. (2015, p.110)

Muitos diretores ouvidos nessa pesquisa descreveram a necessidade de ponderar e discernir sobre as diversas situações do cotidiano escolar; deixaram claro que as ações desenvolvidas no ambiente escolar devem garantir e esclarecer os direitos e deveres. Disseram, ademais, que habitualmente assumem lugar de liderança orientados por diretrizes éticas, evitando atitudes marcadas por paternalismo ou favoritismo, situações em que os interesses pessoais ou de amizade se sobressaem.

O diretor que age de forma ética, considerando os valores e princípios de seu ofício, zela para que todos na escola consigam também seguir essa postura. O ambiente educacional propicia o desenvolvimento da ética aos educandos quando apresenta uma gama de possibilidades no convívio social daqueles inseridos nos processos de ensino e aprendizagem.



"Quem tem princípios e valores para decidir, avaliar e julgar está submetido ao campo da ética. [...] Ética é a concepção dos princípios que eu escolho." (CORTELLA, 2015, p.109)

O diretor não tem o papel de agradar todo mundo, não necessariamente é sempre uma pessoa simpática, mas tem que, sobretudo pensar nos princípios para a Educação com firmeza. (Diretora).

A ética é própria do ser humano, por sua característica social e também por sua capacidade de ponderar e discernir sobre as situações. Tudo o que se relaciona à postura ética do diretor está diretamente ligado à sua atividade na comunidade escolar.

O trabalho realizado com base na ética e nos princípios da escola democrática propicia um espaço de interação social, de troca, de participação efetiva de todos os seus membros, com respeito às muitas diferenças que se encontram no contexto escolar. Com essa concepção e a habilidade mediadora, o diretor é capaz de proporcionar oportunidades para que os diferentes grupos que atuam na escola possam discutir necessidades, avanços, dificuldades, sentimentos, aprendizagens e, dessa forma, se aperfeiçoarem.

"A diretora inclui todos os funcionários, as decisões são tomadas por todos. Todo funcionário sabe o que vai acontecer e pode dar sua opinião" (Funcionário de Apoio).

"Os princípios que valem para um, valem pra todos, jeitinho complica a vida", disse uma diretora ao esclarecer que as ações desenvolvidas no ambiente escolar devem garantir igualdade de direitos.



2. O DIRETOR ESCOLAR E SUA ATUAÇÃO PARA PROMOVER A MELHOR QUALIDADE DO ENSINO

Sabemos que a busca da qualidade da escola não é uma responsabilidade somente da comunidade escolar. Os três níveis de governo – municipal, estadual e federal – têm papel fundamental na melhoria da educação no país.

Por vezes tenta-se encontrar o culpado pela indefinida “má qualidade do ensino”. A escola, em constante transformação, é uma instituição interligada com a sociedade; a escola é um organismo social que a reflete e a transforma, em uma relação dialética. É necessário fazer valer o respeito à diversidade, tornar a escola um local de construção de conhecimento e facilitador de experiências, para que todos os seus sujeitos — alunos, pais, professores, funcionários — sintam-se pertencentes a esse ambiente e por ele seja corresponsável, nas ações e decisões.

Quando nos referimos à qualidade, é necessário fazer uma reflexão sobre o seu sentido. Qualidade está relacionada às percepções que cada indivíduo possui sobre determinado assunto. Essas percepções estão diretamente ligadas às necessidades e expectativas com relação ao objeto em análise. Dessa forma, o diretor escolar, em seu raio de atuação, deve ter claras as necessidades e expectativas da comunidade local relativas ao trabalho desenvolvido no contexto escolar. Sendo assim, o papel fundamental do diretor escolar em sua função é promover a qualidade da educação, atendendo ao que traz a LDB (inciso IX do artigo 3º) como um dos princípios do ensino a garantia do padrão de qualidade.

O diretor escolar também é alguém participante da sociedade, não veio de algum outro lugar no Universo, com poderes cósmicos, para resolver todos os problemas da escola e da sociedade. Longe disso. Cabe a ele, ao assumir as responsabilidades pela gestão da escola, contribuir junto à equipe de trabalho no ganho de qualidade.

O que o difere dos demais cidadãos é que deve (ou pelo menos deveria) estar imbuído de conhecimentos pedagógicos e técnico-administrativos para desempenhar o seu trabalho, junto de sua equipe. Objetivos aqui entendidos como metas de aprendizagem definidas para cada ano/ciclo, discutidas e negociadas com toda a comunidade escolar local. Metas traduzidas em conhecimentos e habilidades necessárias ao desenvolvimento do educando em sua trajetória de vida.

O diretor escolar caracteriza-se como figura de primordial importância nas ações da escola, pois visa integrar as singularidades e as disparidades que ocorrem. Seu papel de político-articulador combinado com os conhecimentos técnicos adquiridos ao longo de sua vida, resultado de estudos e experiências administrativas e pedagógicas, é o responsável pela gestão de diferentes e simultâneos processos que acontecem na escola.

2.1 Indicadores de qualidade

Uma forma de se ter uma avaliação da qualidade da escola é estabelecer indicadores ou referências de análise para observar a realização das expectativas da comunidade, os pontos fracos e fortes observados na escola. Os indicadores representam de modo quantitativo a evolução e o desempenho dos aspectos analisados, contribuindo na qualidade de serviços. É também um meio de qualificar todo o processo de ensino-aprendizagem e concorre para a participação e motivação de todos os envolvidos nesse trabalho, o que facilita o acompanhamento e a tomada de decisões. Exemplos de como trabalhar com indicadores são os IQEs (Indicadores da Qualidade na Educação), lançados pelo MEC.



Os Indicadores da Qualidade na Educação foram criados para ajudar a comunidade escolar na avaliação e na melhoria da qualidade da escola. Este é seu objetivo principal. Compreendendo seus pontos fortes e fracos, a escola tem condições de intervir para melhorar sua qualidade de acordo com seus próprios critérios e prioridades. (IQE, 2014, p. 5)

Muitos são os referenciais a indicar qualidade e esses indicadores também sinalizam quais aspectos de determinada realidade podem qualificá-la. O objetivo é que toda a comunidade interna e externa da escola possa participar, trazendo transparência e clareza na avaliação. O MEC apresentou dois documentos (um voltado para a Educação Infantil e outro, ao Ensino Fundamental) e apresentou sete dimensões em cada um deles, que são as sete áreas ou aspectos amplos da escola a serem avaliados, a saber:

Escolas que atendem a Educação Infantil (alunos de 0 a 5 anos de idade)

Dimensões:

- ✓ Planejamento institucional;
- ✓ Multiplicidade de experiências e linguagens;
- ✓ Interações;
- ✓ Promoção da saúde;
- ✓ Espaços, materiais e mobiliários;
- ✓ Formação e condições de trabalho das professoras e demais profissionais;
- ✓ Cooperação e trocas com as famílias e participação na rede de proteção social.

Escolas que atendem ao Ensino Fundamental (do 1º ao 5º ano)

Dimensões:

- ✓ Ambiente educativo;
- ✓ Prática pedagógica;
- ✓ Avaliação;
- ✓ Gestão escolar democrática;
- ✓ Formação e condições de trabalho dos profissionais da escola;
- ✓ Espaço físico escolar;
- ✓ Acesso, permanência e o êxito na escola.

Cada dimensão possui indicadores de qualidade, os quais dizem respeito à análise minuciosa de cada dimensão, com perguntas específicas para análise e avaliação.

Tudo isso visa avaliar aspectos gerais da escola. Os diretores escolares, juntamente com sua equipe e comunidade, podem definir as dimensões a serem analisadas e seus indicadores. O objetivo é ter plena compreensão sobre a qualidade das ações da escola e poder, com sua equipe, estabelecer estratégias de melhoria.

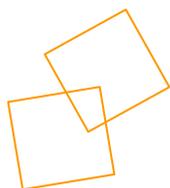
Cada indicador deve ser acompanhado por metas, que devem ser avaliadas e comparadas, o que fornecerá informações sobre o bom resultado ou fracasso do processo. Podem definir-se os indicadores direcionados ao trabalho pedagógico junto aos alunos, o que permitirá o acompanhamento da aprendizagem e a detecção de possíveis defasagens.

O produto da educação — o ser humano educado — não se deixa captar por mecanismos convencionais de aferição de qualidade. O muito que se pode fazer é uma aproximação, sendo a mais adequada aquela que procura garantir o bom produto pelo provimento de um bom processo. Assim, embora não se possa colocar o ser humano em “situação de laboratório” para verificar se ele foi ou não bem-educado, para saber se a escola foi produtiva (se teve ou não êxito em sua intenção de educá-lo convenientemente), é possível planejar e dispor os processos pelos quais se produz essa educação de uma forma na qual se possa apostar, com certa segurança, que se conseguirão os resultados desejados. Mas, para isso, é imprescindível a maior clareza possível sobre aquilo que se quer e sobre aquilo que se considera individual e socialmente válido. (PARO, 1998)



2.2 Compromisso com a aprendizagem

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica trazem:



(...) os objetivos da formação básica, definidos para a Educação Infantil, prolongam-se durante os anos iniciais do Ensino Fundamental, de tal modo que os aspectos físico, afetivo, psicológico, intelectual e social sejam priorizados na sua formação, complementando a ação da família e da comunidade e, ao mesmo tempo, ampliando e intensificando, gradativamente, o processo educativo com qualidade social, mediante: o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores(...). (2013, p.38)

O papel do diretor escolar está diretamente relacionado ao seu comprometimento e o de sua equipe com as aprendizagens dos educandos e, por que não dizer, com o êxito de sua instituição.

Fazendo analogia com outros profissionais, o agricultor, por exemplo, ao pensar em plantar, visualiza intuitivamente a colheita (o resultado final); depois disso, sabendo aonde quer chegar, ele projeta seu trabalho ao estabelecer e avaliar as etapas do processo: preparação do terreno, condições climáticas, adubação, irrigação, equipamentos necessários, tempo de plantio, tempo de colheita... Feito isso, é hora de semear.

Agora sua missão é acompanhar o desenvolvimento da planta até que ela chegue ao esperado; a atenção durante todo o processo tem o objetivo de corrigir erros, mudar estratégias, agir e lançar mão de meios, considerando a possibilidade de que algo possa dar errado. Ele acompanha todo o processo. Caso algo negativo comece a pôr em risco o sucesso de seu trabalho, levando-o a rumos diferentes dos que haviam sido planejados, ele imediatamente busca alternativas para garantir uma boa colheita. Por que ele consegue isso? Consegue porque acompanha sistematicamente o processo. Não desanima, não desiste, não mede esforços para que o resultado do trabalho seja satisfatório, seja de excelente qualidade.

Para que o aluno, razão de ser da escola, atravesse os processos de transformação, ampliando seus conhecimentos e habilidades, é necessário cuidadoso planejamento, reflexão constante sobre a prática educativa e sistemática avaliação da aprendizagem.

Entende-se aqui por avaliação não aquela meramente classificatória, com



foco exclusivo no aluno: se é bom ou ruim, se tirou nota alta ou baixa, mas a avaliação baseada no quanto o aluno sabe, no quanto ainda precisa aprender e como a escola precisa atuar para garantir essa aprendizagem e, então, pensar no ensino, buscar estratégias que auxiliem no desenvolvimento do trabalho da escola.

Em uma das unidades objeto de pesquisa, a diretora relatou sua contínua preocupação com os índices de aprendizagem dos alunos.

“Esta unidade escolar nos últimos anos tem apresentado melhoras em seus índices” (Diretora).

Apontou algumas ações traçadas por ela em conjunto com sua equipe como fator preponderante para obter essa elevação. Tais ações incluem um maior empenho de sua equipe em participar de todos os cursos de formação oferecidos pela Secretaria de Educação do Município (ação que necessita de um esforço coletivo, tendo em vista ser uma escola em local de difícil acesso): busca de estratégias diferenciadas de ensino, como campeonatos de xadrez entre os alunos; investimento em letramento e alfabetização por meio do incentivo ao acesso às salas de leitura virtuais; incremento ao ensino que inclua aulas de robótica; contínuo monitoramento das aprendizagens dos alunos e da frequência escolar. Neste último aspecto, agindo muito próximo às famílias no intuito de minimizar os fatores que dificultam o acesso dos alunos à escola.

A diretora relatou ainda a preocupação que tem com o adequado gerenciamento das verbas da escola, em parceria com os órgãos colegiados, de modo que os recursos sejam devidamente destinadas para ações que favoreçam as melhorias dos índices de aprendizagem, sendo esta a preocupação mais relevante no momento para esta unidade escolar. Tais ações relatadas revelam o diretor escolar ocupando papel primordial para o sucesso do aluno em relação à aprendizagem, em sua comunidade escolar. Demonstam ainda o quanto não está sozinho e enfatizam a necessidade de continuamente articular parcerias com sua equipe e comunidade para o bom resultado do trabalho. É importante também o diretor, ao considerar o processo, ter consciência das metas e dos objetivos estabelecidos para que a educação de boa qualidade seja alcançada.

Como expresso nas Diretrizes Curriculares Nacionais, é preciso



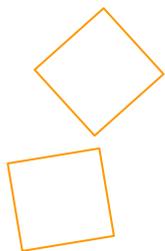
"(...) ter uma compreensão particular das metas, da tarefa de educar e cuidar, das relações de interdependência, da possibilidade de fazer escolhas visando a um trabalho educativo eticamente responsável (...)" (2013, pág. 47)

Pensando nessa perspectiva, um diretor, ao ser questionado sobre quais as ações de gestão que têm maior incidência na aprendizagem, destacou a definição de metas, com a participação da equipe, como principal ação para melhorar o avanço da aprendizagem. Ele ressaltou que constam nessas metas: conhecer os saberes dos professores, cruzar os objetivos e conteúdos do Projeto Político Pedagógico da unidade escolar com a Matriz Curricular Nacional, garantir a frequência dos alunos e avaliar constantemente sua aprendizagem. Acrescenta ainda que é necessário fortalecer no grupo a concepção de que o trabalho da escola

“(...) é ensinar às crianças tudo que se espera que elas aprendam e que toda a equipe é responsável por isso”.

Como vimos, o diretor escolar pode contribuir de forma significativa para a qualidade da educação em sua escola, ao atuar como articulador e formador, propondo a prestação de contas das responsabilidades e das ações na escola, tanto aquelas relacionadas a aspectos setoriais, por meio da avaliação da qualidade dos serviços, quanto aquelas relacionadas à aprendizagem dos educandos. Poderá, assim, propor sugestões, fazer parcerias e buscar estratégias para qualificar o trabalho pedagógico.

A qualidade do ensino supõe, então, a busca do melhor, de um padrão científico e fundamentado dos conteúdos acumulados e transmitidos. Mas ela é também uma forma de responsabilidade face aos desafios da sociedade contemporânea. Essa exige um conjunto de conhecimentos e habilidades capazes de possibilitar a todos o acesso a formas de ser e de se comunicar como um participante do mundo. Desse modo, a qualidade do ensino, mesmo atendida a universalização da população em idade escolar, será sempre uma meta, seja pelo caráter cumulativo do conhecimento, seja pelas circunstâncias históricas que a condicionam e para as quais ela deve buscar caminhos cada vez mais abertos. (CURY, 2006, p. 6)



2.3 O diretor e suas ações pedagógicas

As questões pedagógicas compõem o eixo central do trabalho do diretor escolar. É imprescindível estar próximo à sala de aula, entender a dinâmica que se desenvolve ali e também nos outros espaços. Na pesquisa realizada para este livro com diretores, professores e outros funcionários, isso fica evidente. Quando questionados sobre as ações da gestão que têm maior incidência nas aprendizagens, as respostas foram interessantes: "trazer conteúdos, referências e formações. A diretora participar ativamente das atividades" (Professora). Outros entrevistados disseram:

“Intervir no momento da atividade com as crianças apontando coisas bacanas e significativas; acompanhar a prática pedagógica de perto – na sala de aula – para professora saber que não está sozinha; enriquecer e valorizar o trabalho com sugestões.” (Coordenadora Pedagógica)

“O trabalho das gestoras é evidenciado no horário de estudo dirigido, mas também no incentivo à busca pessoal das educadoras pelo conhecimento necessário a cada uma no seu exercício. São também valorizados o preparo de material e as alterações realizadas no espaço, em busca de oferecer às crianças a possibilidade de explorar o ambiente de forma desafiadora e segura, além das ações de interação entre as turmas.” (Professora)

“A diretora não age somente na orientação (ordem), ela ensina a viver, ensina a pedir licença, dizer obrigado. Ela tem influência na vida das pessoas, e as intervenções diárias contribuem para a aprendizagem dos alunos.” (Inspetor de Alunos)

Essas falas mostram o quanto já se avançou na compreensão de que o diretor é mais que um mero administrador; é um parceiro no trabalho educacional.

A Pedagogia é a ciência da educação que estuda as práticas, métodos e princípios da educação. Também entendida como prática de educar, ensinar e encaminhar o educando à autonomia e à cidadania.

Assim como não é adequado alguém que não tenha formação específica trabalhar na medicina, também não é adequado uma escola ser gerida por alguém

que não tenha conhecimento específico na área da educação.

O diretor precisa ser um especialista na área, com conhecimentos pedagógicos, para que possa acompanhar o desenvolvimento dos alunos e contribuir para a qualidade da educação. Deve propor estratégias e subsidiar o corpo docente, bem como apoiar e supervisionar a equipe de coordenação pedagógica na condução dos trabalhos relativos aos processos de ensino e de aprendizagem.

Um papel importante do diretor escolar é formar sua equipe. Sua intervenção pedagógica junto a ela é de suma importância para que todos os membros atuem na aprendizagem dos alunos. Nesse contexto, é importante que ele construa conhecimentos andragógicos. Afinal, seu desafio é fazer com que a equipe avance e evolua nas práticas educativas, desenvolvendo e aprimorando estratégias que mobilizem os saberes dos profissionais da equipe.

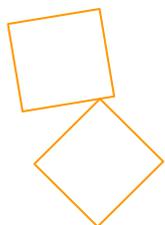
2.4 O diretor e as ações administrativas

Administração, uma palavra com origem no latim “administratione”, que significa direção, gerência de negócios, pessoas ou recursos, com o objetivo de alcançar metas definidas.

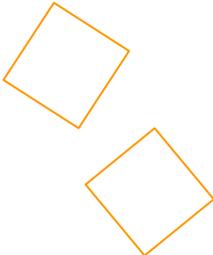
Na gestão administrativa, o diretor se ocupa com as questões burocráticas da escola, tais como: gerenciamento das verbas, manutenção dos ambientes, aquisição de materiais e equipamentos, ou seja, verificação das necessidades da escola e melhoria dos espaços, potencializando seu uso

As questões administrativas da escola devem convergir para a boa qualidade do serviço prestado, contribuindo para que a escola tenha um ambiente propício às aprendizagens. “A gestão financeira é importante; fazendo uma boa gestão do dinheiro, você consegue deixar o espaço da escola limpo, organizado, adequado. Trazer o suporte material, as ferramentas para os professores trabalharem bem”, afirma um dos diretores entrevistados.

Segundo Alonso (2002, p. 23-24):



O trabalho de gestão não comporta separação das tarefas administrativas e pedagógicas nos moldes em que costuma ocorrer. Mesmo porque o trabalho administrativo somente ganha sentido a partir das atividades pedagógicas que constituem as atividades-fim, ou propósitos da organização escolar. Assim vista a questão, torna-se inaceitável a divisão, muito frequente, de atribuições em que o diretor responde



pelo trabalho administrativo rotineiro, burocrático e de representação, sem qualquer compromisso com o trabalho pedagógico, visto como responsabilidade exclusiva dos professores e especialistas do ensino. Ainda que o trabalho pedagógico seja realizado predominantemente na sala de aula pelos professores, é importante lembrar que todas as experiências vivenciadas na escola, com os colegas, com professores, dirigentes ou outros auxiliares, concorrem para a formação do aluno e fazem parte do cotidiano escolar, o que faz supor que a forma como a escola está organizada, o clima existente e as oportunidades que ela oferece exigem cuidados especiais por parte da direção. Além disso, os resultados apresentados pela escola, o desempenho escolar, é de responsabilidade geral dos membros da escola e, em última análise, quem responde por isso é o diretor de escola. Portanto, não basta o diretor preocupar-se com questões estritamente administrativas, sem conjugá-las com as necessidades de natureza pedagógica

2.5 A gestão compartilhada com outros protagonistas: a equipe gestora

Na rede de ensino de São Bernardo do Campo, o modelo de gestão compartilhada é exercido pela denominada equipe de gestão, composta pelo diretor escolar, pelo coordenador pedagógico e, em unidades escolares com mais de 14 turmas, também faz parte da equipe gestora o vice-diretor escolar. Assim, é importante que todos atuem de modo coordenado, com fundamento no Projeto Político Pedagógico da unidade.

Ficou evidenciado na pesquisa de campo que o foco desta equipe é a aprendizagem dos alunos e foi apontada a importância do coordenador pedagógico e do vice-diretor para se atingir esse objetivo. O coordenador contribui na área pedagógica, mais especificamente na formação dos professores e acompanhamento dos alunos. O vice-diretor participa nos aspectos gerais da escola, principalmente na divisão de tarefas com o diretor. O trabalho em parceria da equipe é um dos mais relevantes na construção de uma escola de qualidade.

“Equipe de gestão afinada, rende o trabalho; desafinada, afeta as aprendizagens” (Diretora).

“Tal sintonia necessária também aparece no depoimento de outra entrevistada, que credita a isso o fortalecimento do grupo na questão da confiança e respeito. Afirma que “a equipe gestora tem a mesma concepção, o grupo percebe isso, não tem aquela coisa de fazer tentativas com uma ou outra, falamos a mesma língua” (Diretora).

Na maioria das unidades escolares objetos da pesquisa, observamos a importância dessa parceria e entrosamento na equipe de gestão. Um exemplo está na manifestação de uma diretora:

“Existe muita troca de experiência entre nós, muita conversa, decidimos tudo muito juntas. Questões pedagógicas, questões administrativas, sentamos e uma consulta sempre a outra sobre todas as questões da escola. Existe uma responsabilidade em cada uma. A equipe gestora precisa ser responsável e comprometida. E acreditar totalmente uns nos outros.” (Diretora)

É o diretor quem imprime uma cara à instituição, quem retoma os projetos institucionais, que são permanentes e abrangem a escola. É ele quem lembra a todos o que o grupo quer ser e que alunos pretende formar.



3. OS PAPÉIS DO DIRETOR ESCOLAR

Vimos que a caminhada do diretor escolar é excitante e cheia de desafios, e para que tenha êxito em seu trabalho é de grande valia sua formação acadêmica, sua reflexão e sua história de vida.

Escola limpa e organizada, equipamentos funcionando, contas em dia, funcionários em ação, comunidade participativa e, acima de tudo, alunos aprendendo. Utopia? Não! Cenário desejado para uma instituição de ensino. Porém não se chega a ele sem a presença de uma equipe de gestão que assuma seu papel de articuladora das ações, com um líder de reconhecida autoridade sem ser autocrático; um mediador nas relações agindo com respeito e ética; um administrador comprometido com a aprendizagem dos alunos; um comunicador, facilitador e incentivador do trabalho pedagógico; um descentralizador de decisões que acredite e viabilize a participação da comunidade no ambiente escolar, trazendo as famílias como parceiras; um organizador do espaço educacional visando o bem estar de todos que ali participam. Um educador.

Paro (in PRIOLLI, 2008) resume:



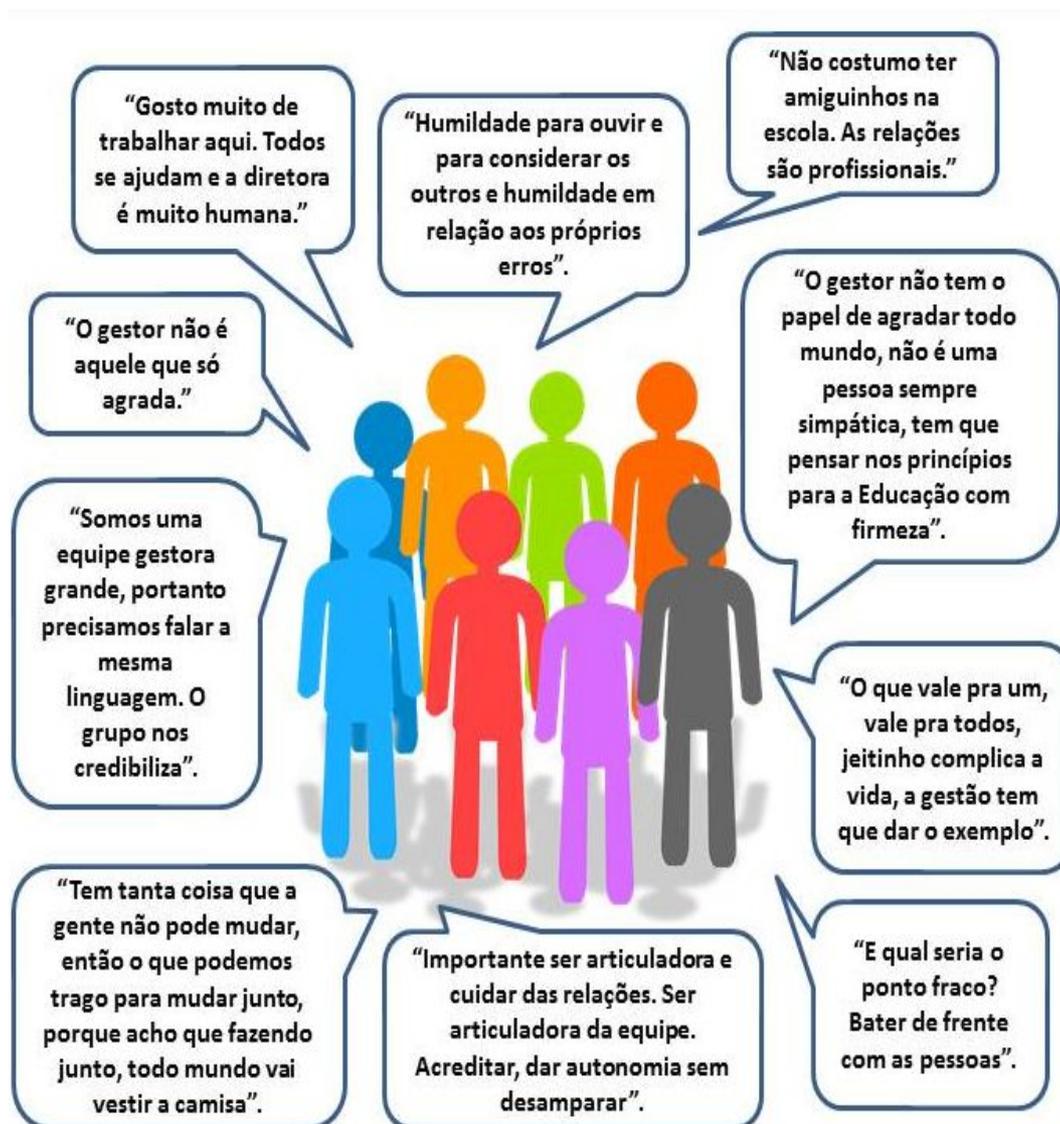
O diretor tem de ter visão pedagógica em todas as suas ações. As atividades burocráticas são antiadministrativas quando não estão relacionadas com o pedagógico. A finalidade de todo o trabalho é garantir que a relação entre ensino e aprendizagem se concretize.

Quando isso ocorre, o diretor se transforma, efetivamente, num gestor de educação.

“Diretor de gabinete pode ser administrador, mas não gestor”, afirma uma diretora entrevistada.

PARTE III- DIRETOR ESCOLAR: GESTOR DAS RELAÇÕES

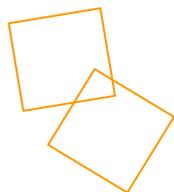
“Nenhum de nós é uma ilha; não nos desenvolvemos em isolamento. Nosso desenvolvimento dá-se através de nossas relações”.
Michael Fullan e Andy Hargreaves



Escola não é giz, lousa, caderno, mesas e cadeiras. Muito menos tijolos, apenas. Escola é aluno, funcionários, famílias, já alertava Paulo Freire. É também carinho, afeto, conflitos. Sendo assim, o cotidiano escolar é permeado por pessoas com os mais diferentes papéis, que estabelecem dinâmicas com as mais diversas características, culturas, interesses e concepções.

Diante dessa abordagem, passa-se então a considerar que as escolas estão repletas de relações estabelecidas pelas pessoas que ali transitam. As relações entre as pessoas, sejam elas profissionais ou não, trazem em si alegria, compartilhamento, amizade; porém também trazem a possibilidade de tensões, conflitos e crises.

Na escola tem que haver uma diversidade de vozes, é natural e saudável. Vozes essas que reverberam por todos os espaços, por todos os cantos, até aqueles mais escondidos debaixo das escadas ou no fundo dos almoxarifados. Todas essas vozes, juntas ou individualizadas, formam o pano de fundo nas relações. Nesse caso, se não receber o devido cuidado, pode desestabilizar o ambiente escolar, tornando-se ruído.



Nossas escolas, nossas relações (razão e lócus da gestão) são cheias de possibilidades e potencialidades. No entanto, também estão saturadas de informações pouco claras, difusas, exigências e ruídos. Muitos ruídos. Inclusive os nossos. (HUMMEL, 2014)

Os ruídos são muitas vezes oriundos dos sentimentos, das expectativas que os sujeitos trazem consigo, da formação e da história de vida dos diferentes indivíduos – professores, auxiliares de limpeza, cozinheiras, secretários, famílias, alunos etc. — que estão presentes no ambiente escolar.

Faz-se necessário que o diretor escolar, enquanto gestor da escola, possa separar e identificar cada uma dessas vozes que compõem o ruído. É preciso analisá-las e tratá-las no campo da individualidade, das especificidades, sem desconsiderar os contextos em que surgem e as possíveis relações que se estabelecem com as outras vozes.

Tendo em vista que o início das tensões e conflitos surge dos ruídos que afetam as relações e precisam ser abordados, discutidos e resolvidos com a equipe escolar, reforçamos que essa mediação é uma das importantes tarefas do diretor. Nesse contexto, o saber relacionado ao gerenciamento das relações é importante na busca pelo aprimoramento profissional.

Buscar aprimoramento profissional pressupõe estudo, escuta ativa, observação, registro, planejamento, avaliação constante, para que o diretor possa refletir sobre o que faz, sobre sua função, sobre os saberes necessários à sua prática, importantes para garantir a qualidade do trabalho educativo. Naturalmente as dúvidas aparecem, levando-nos muitas vezes a buscar respostas nos conhecimentos pedagógicos, administrativos, organizacionais, entre outros. No entanto, não se trata apenas de conhecimentos técnicos, pois, se assim fosse,



bastaria seguir o caminho do trabalho burocrático da organização das rotinas, das orientações pedagógicas e do cumprimento das leis e normas que sucesso profissional estaria garantido. Mas, frequentemente, o diretor percebe que falta algo, porque, mesmo fazendo uso dos conhecimentos administrativos e pedagógicos na resolução de adversidades e conflitos, nem sempre eles são suficientes para solucionar todas as situações.

Ao não organizar as relações, o diretor permite que a dinâmica do conflito seja reforçada. É preciso cuidado, pois o curso do conflito é sempre a crise.

Na escola, lugar de encontro de pessoas diferentes, com histórias de vida diversas, os conflitos surgem nas distintas formas de ver e lidar com o trabalho e com o outro. A rotina da escola organizada, o cuidado com a manutenção do prédio, o bom gerenciamento de recursos financeiros e o acompanhamento constante das práticas educativas são importantes. Porém, algumas vezes, todo amparo organizacional e administrativo não é suficiente para que se tenha um ambiente educativo propício para a aprendizagem dos alunos e dos profissionais que os cercam.

Cabe ao diretor ter uma atenção aos detalhes a fim de perceber que os descontentamentos e insatisfações fazem parte da nossa condição humana. Logo, podem existir professores descontentes, funcionários insatisfeitos, conversas de corredores, ocorrências que não necessariamente são um problema de relações na escola.

O desentendimento entre colegas ou situações que geram desconforto na equipe, direta ou indiretamente, acabam interferindo nos processos de ensino e de aprendizagem. São esses entraves nas relações que devem ser alvo de trabalho do diretor.

A ele não cabe olhar apenas para as atribuições burocráticas, administrativas, mas ir além; considerar também o aspecto humano e as relações entre os profissionais, os alunos e as famílias e promover uma gestão democrática, que tenha como base a cooperação.

COOPERAÇÃO

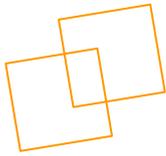
É uma ação conjunta para uma finalidade, objetivo em comum.

Cooperação é uma relação baseada entre indivíduos ou organizações, utilizando métodos mais ou menos consensuais. A cooperação opõe-se, de certa forma, à colaboração e mesmo a competição. Indivíduos podem organizar-se em grupos que cooperam internamente e, ao mesmo tempo, competem com outros grupos. A cooperação é ainda vista por muitos como a forma ideal de gestão das interações humanas. No caso, cooperação reforça a ideia de operação com o outro.

Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Cooperação>. Acesso em 15/10/2015

1 EDUCANDO PARA A CONVIVÊNCIA

Tendo em vista que a escola forma não somente pessoas conhecedoras dos conteúdos conceituais, mas também pessoas que aprendem a ser e a conviver, bons exemplos de convivência e de relações, como práticas educativas, merecem ser considerados na mesma proporção.



O indivíduo criado em condições harmoniosas tende a estabelecer relações que conduzem a uma situação harmoniosa; ao contrário, os educados em situações desequilibradas tendem a criá-las em suas relações com os outros. (LEITE, 1997, p.319)

Essa coerência se atribui tanto para a formação dos educandos quanto para o convívio dos indivíduos, dentro e fora da escola.

Porém o que pode parecer fácil, na prática torna-se verdadeiramente complexo. É importante entender os processos que nos constituem, a nós e aos outros. Leite (1997, p. 321) aponta como necessidade para conviver o autoconhecimento e a significação do comportamento dos outros. Assim, o entendimento de como eu funciono e como funcionam os outros nos possibilita ver que, como seres humanos, somos feitos de amor, raiva, alegria, tristeza, desejos, incompletudes, insatisfações. Somos formados e consolidados a partir da soma das relações que já tivemos. Isso nos constitui como pessoas e como profissionais e se reflete no nosso trabalho.

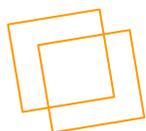
“Faz parte deste saber estabelecer diálogo, ter uma escuta mais atenta e considerar o saber do outro para revisar as práticas estabelecidas na escola e a postura diante do grupo. Daí surge uma gestão mais humanizada capaz de estar próxima das pessoas, dedicando mais cuidado às relações, o que revela mais um saber desenvolvido: olhar de forma mais humanizada para as tarefas do trabalho”.

(Diretora)

A educação para um “mundo humano” (LEITE, 1997, p. 318) significa reconhecer que trabalhamos com pessoas e, portanto, urge educar e educar-se; como disse Freire, “os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo” (1993, p.9). Ou seja, ao nos conhecermos e, ainda, nos reconhecermos no



outro.



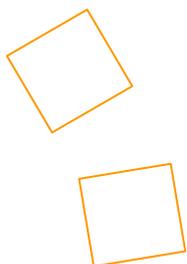
“A imagem que temos de nós mesmos é, em grande parte, dada pelos outros, a imagem que temos dos outros depende também da imagem que temos de nosso eu” (LEITE, 1997, p. 319).

Olhar o outro e olhar-se são exercícios necessários e fazem parte das atribuições dos diretores.

Verificamos que a escola é um ambiente de convivência, onde as pessoas estabelecem múltiplas relações: aluno-aluno; aluno-professor; aluno-funcionário; professor-aluno; professor-professor; professor-família; professor-funcionário; família-família; escola-Secretaria de Educação etc.

Diante dessa riqueza de interações e das relações interpessoais, a intervenção do diretor torna-se imprescindível; faz-se necessário que adote uma postura crítico-reflexiva e, ainda, uma autocrítica. Isso porque o diretor corre o risco de deixar-se arrastar por preferências ou antipatias e essas referências afetivas marcaram as relações de maneira a favorecer ou desfavorecer, injustamente, determinadas pessoas no ambiente profissional.

Segundo Leite,

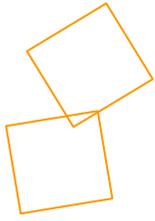


(...) quando temos ‘simpatia’ por uma pessoa, tendemos a interpretar favoravelmente o seu comportamento, e a agir de acordo com essa interpretação. Esse processo, por sua vez, provoca comportamentos que tendem a acentuar a relação simpática, [...] e os amigos podem tornar-se cada vez mais amigos. Pelas mesmas razões, a antipatia, se estabelecida numa situação de interação constante, tende a acentuar-se cada vez mais, até que as duas pessoas se afastem ou entrem em conflito direto (1997, p.310).

Uma observação mais criteriosa e imparcial dos acontecimentos auxilia os diretores escolares a compreenderem o pano de fundo, aquilo que está por traz dos conflitos, e que muitas vezes é consequência de uma conduta que não se ajusta às suas preferências. A postura crítico-reflexiva também ajuda a extrair informações intrínsecas das pessoas e subsidiar a compreensão de outros conflitos: aqueles que sob uma perspectiva freudiana se referem à projeção, ou seja,

(...) quando condenamos nos outros algumas qualidades





muito nossas, e que nos recusamos a perceber em nós. Projetamos nos outros, e as condenamos violentamente, características muitas vezes fundamentais em nós. Nesse caso, não condenamos os outros, mas a nós mesmos; por isso somos tão violentos e tão intransigentes. (LEITE, 1997, p. 312).

Além do diretor escolar perceber a necessidade e fazer uso desses dois elementos, postura autocrítica e crítico-reflexiva, é indispensável investir na formação dos demais profissionais da escola para que tais posturas sejam incorporadas nas diferentes relações interpessoais que ali se dão, inclusive na relação professor-aluno, desgastada em muitas escolas. Quando o professor se preocupa com a qualidade das relações que estabelece com seus alunos, ele possibilita aprendizagens no campo das relações. Tais aprendizagens são indispensáveis desde a infância.

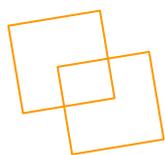


2. AS RELAÇÕES E OS DIFERENTES PROTAGONISTAS DA ESCOLA

*“(...) aprender como fazer a estruturação de uma equipe é uma competência. Tendo em vista a magnitude do compromisso assumido, foi preciso aprender a delegar, confiar e cobrar. Tarefa difícil, pois não adianta simplesmente delegar, mas principalmente acompanhar e neste exercício contínuo a confiança é a palavra-chave”.
(Diretora)*

Ao observar e cuidar das diferentes relações no ambiente escolar é necessário pensar a relação do diretor com a sua própria função, com seu histórico profissional e com a escola em que trabalha: se acredita ou não na diferença que suas ações podem ocasionar no ambiente e na cultura daquele espaço e, também, se observa e reflete sobre essas ações. Como diz Freire (1996), só podemos olhar o outro e sua história se temos conosco mesmo uma abertura de aprendiz, que se observa (se escuta) em sua própria história.

Nesse raciocínio, pensando que na educação atual a tarefa da gestão não é mais somente do diretor escolar e, sim, realizada por uma equipe, as relações entre os membros dessa equipe também merecem uma observação mais detalhada. Tendo em vista que a coesão, a coerência e o entrosamento nessa equipe diretiva são essenciais para o bom andamento da escola, é fundamental que o diretor invista e cuide da esfera relacional.



Todo esse trabalho, no entanto, não pode ser solitário. O diretor, como líder da escola, deve envolver sua equipe de professores, coordenadores, orientadores e funcionários no planejamento e execução das tarefas. (Revista Gestão Escolar Virtual, sem autor, 2013)

Seguindo nessa reflexão, o caminho para cuidar das relações deve ser o de conhecer a si e as pessoas que dividem a tarefa de educar na escola. É importante entender que as relações interpessoais necessitam receber atenção, ser preservadas e que o respeito às diferenças faz parte do nosso trabalho.

Embora nosso foco recaia sobre o ambiente relacional da escola, vale considerar que as relações estabelecidas com os orientadores pedagógicos, chefias imediatas e funcionários da Secretaria de Educação, pressupondo um trabalho em rede e de organização das relações, podem facilitar ou dificultar algumas situações no âmbito escolar.

Ao observar as relações estabelecidas, o diretor conclui que estas são compostas por contrastes e por diferentes vozes e discursos. Portanto, são polifônicas e precisam ser analisadas no campo da individualidade, como as melodias, e da coletividade, como as harmonias. Ao diretor escolar, também gestor das relações, cabe a metáfora do maestro, que, entre outras coisas, tem o dever de promover a sintonia entre diferentes pessoas, com diferentes instrumentos executados em consonância com a partitura. O maestro conduz as nuances da música, por conhecer a característica e a potencialidade de cada instrumento. O diretor, analogamente, atua na articulação das diversas características individuais, o que exige conhecimento das pessoas com quem trabalha para que possam contribuir para a realização do trabalho coletivo.

Ao fazer essa analogia, queremos deixar claro que o trabalho do diretor, assim como o do maestro, precede a apresentação, a socialização, pois exige preparo, planejamento, dedicação, investimento individual e coletivo. A boa apresentação, assim como o cuidado com as relações, é resultado dessas ações anteriores.

É relevante, por isso, dedicar-se a conhecer as pessoas, saber sobre sua trajetória profissional e sobre suas concepções educacionais. Importar-se com as pessoas não significa fazer vontades ou realizar tudo o que é solicitado, mas considerá-las como seres integrais, com potencialidades e fragilidades. Importar-se com as pessoas não é fazer amigos. Não que isso seja desencorajado, pelo contrário; mas o foco deve ser o de conhecer as pessoas com o objetivo de qualificar o ambiente escolar.

Os diretores precisam observar e organizar as relações como uma condição para atingir a qualidade do trabalho pedagógico. Por serem inerentes à escola, as relações pessoais e suas consequências trazem aos diretores a tarefa de gerenciar as relações, preservando sempre as pessoas diante dos conflitos que surgem na convivência.

Importante ressaltar, aqui, que a gestão deve ser das relações, cuidando-se, no processo, das pessoas. A impessoalidade escorre e fica represada onde deve: nos compromissos, responsabilidades, acordos e consensos obtidos. (HUMMEL, 2014).

Nesse viés, é necessário reforçar que os conflitos e as tensões sempre estarão presentes no ambiente escolar, devido às mais diversas relações que ali acontecem, pois cada pessoa traz consigo valores, concepções e vivências diferenciadas. Muitas vezes essas situações são desafios, porque lidar com a diversidade de opiniões, interesses e objetivos e buscar a resolução das divergências não é tarefa fácil.

Assim, gerir relações é lidar continuamente com graus diferentes de conflitos; porém, ao considerá-los como objetos de trabalho, minimiza-se o componente estressante que têm. A resolução de conflitos se constitui em um processo, de curto, médio e até mesmo longo prazo, e deve pressupor um caráter educativo, isto é, um aprendizado no seu percurso.

Trazer à tona os problemas, limpar os ruídos de fundo, prever tensões, perceber os desacordos e buscar soluções dialógicas com os envolvidos é um caminho para consensos. Manguel (apud HUMMEL, 2014) corrobora essa ideia ao ressaltar, e bem, que o aprendizado está sempre no percurso e não nos resultados.

Ao se observar as fissuras, desgastes, desacordos, atritos e, agindo para provocar aproximações, consensos pontuais, tolerância e contraposição construtiva, abrimos a possibilidade de organização das relações, de negociação, e essa pode deixar marcas benéficas nos envolvidos, desde que se zele pela expressão, diálogo, acordos comuns. Após o processo de resolução de problemas, pode haver crescimento e a busca por inovações e mudanças positivas.



3. A ESCOLA E AS RELAÇÕES: FAZER PARTE FAZ A DIFERENÇA

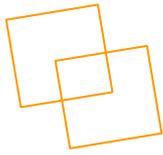
Estabelecido que o olhar cuidadoso com as relações humanas é muito importante no ambiente escolar, a fim de favorecer um trabalho educacional de qualidade, torna-se necessário verificar e analisar como estão dadas essas relações nas escolas e, também, o que pensam diretores, equipes de gestão, professores e demais funcionários a respeito desse tema.

Nas entrevistas realizadas em algumas escolas da rede municipal de São Bernardo do Campo, pôde-se observar que há diretores que consideram que fazer a gestão das relações é próprio da sua prática. Nas escolas pesquisadas, observou-se nas equipes de profissionais o quanto se mostravam satisfeitos com o ambiente profissional. Equipes motivadas, que se sentem importantes e respeitadas, tendem a desenvolver o trabalho com mais empenho e melhor qualidade. Seguem, abaixo, relatos:

“Nós participamos das reuniões pedagógicas. A gestão deixa em aberto pra darmos a nossa opinião e nós também damos opiniões e ouvimos. O que é melhor: podemos fazer ações com as crianças. Não somos só a limpeza, também nos sentimos educadoras(...).” (Funcionário de apoio)

“Aqui as ações são propostas e não impostas. Existe muito a fala: vamos tentar. Depois sentamos e avaliamos. Se eu estou feliz, vou trabalhar feliz. Queremos um aluno que acorde, cante, goste de vir a escola, que é espaço de aprendizagem e de convivência. Aqui há um trabalho voltado para a questão da convivência; o que se constrói com o aluno em sala de aula é feito também com a equipe escolar (...).” (Diretora)

O envolvimento com o trabalho e com o ambiente é elemento motivador e abre portas para qualificar as ações da equipe, constituindo um projeto comum no qual se dará a construção da identidade e a unidade do grupo. Conhecer e respeitar as pessoas que estão na unidade escolar, considerando potencialidades e saberes individuais, pode subsidiar e enriquecer o processo formativo nas trocas e nas contribuições com os demais. A motivação dos profissionais de sua equipe é demanda de trabalho do diretor. Cortella (2007, p. 84-85) afirma:



“O líder é aquele capaz de inspirar as pessoas. Inclusive no momento em que a crítica é necessária.” E ainda ressalta que “o líder é aquele que inspira, que anima as pessoas a se sentirem bem com o que fazem.”

Dessa forma, destaca-se a importância de um líder ser protagonista na organização do ambiente relacional. E vale ressaltar também que, quando funcionários se sentem bem, são felizes em seus ambientes de trabalho, isso é resultado do trabalho do diretor. Não se deve entender os conceitos de bem-estar e felicidade apenas reduzidos ao hedonismo, ou seja, à busca de prazer individual e, de certo modo, até subjetivos e egocêntricos. A felicidade numa equipe necessita estar pautada pela satisfação, pelo senso de pertencimento e engajamento de indivíduos em um grupo. A satisfação, na atmosfera relacional escolar, é caracterizada pela contemplação do partilhar, do realizar, do alcançar, do modificar, significando um futuro repleto de objetivos em comum. Para isso, a convivência, ou melhor ainda, as relações, são necessárias e precisam ser construtivas e positivas. Cortella (2007, p.79) segue dizendo que “Só será possível construir futuro e buscar excelência se formos capazes de conviver, dentro da igualdade, com diferença das atividades que cada um faz.” E conclui o mesmo trecho dizendo: “O outro me renova, nós nos renovamos”.

“No interior da escola o principal desafio da gestão é tornar os educadores um grupo. Para além de um “aglomerado de indivíduos”.(Diretora entrevistada)

Fullan e Hargreaves (2000) indicam que um dos desafios para o diretor é encontrar o que valorizar na equipe escolar. Criar condições para um elogio, por exemplo, como eles afirmam, ajuda-nos a desenvolver nas pessoas e no grupo a autoconfiança, pois, quando nos sentimos inseguros, nunca arriscamos. Assim, é importante propiciar um ambiente em que as pessoas ousem, se exponham e cresçam. Ao demonstrar aos outros o quanto são importantes, o quanto sabem fazer coisas, o quanto podem contribuir e o quanto fazem parte do grupo, eles passam a perceber que, quando forem orientados a melhorar algo, isso não é desqualificação profissional e, sim, uma maneira de qualificar o trabalho. Deve-se sempre levar em conta a forma de abordagem no relacionamento interpessoal.

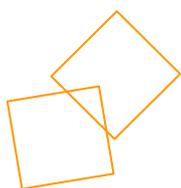
“O grupo ideal é o grupo que eu tenho. Eu não posso ficar sofrendo por aquilo que eu não tenho. Se faço isso eu não consigo trabalhar. Este é meu time? É com esse time que vamos fazer o melhor que for possível.” (Diretor)



Reconhecida a necessidade do diretor articular e envolver sua equipe, diversas estratégias podem ser utilizadas.

Na pesquisa realizada, encontramos uma unidade escolar que possui um lema coletivo “Eu acredito, eu faço parte”. Para entender um pouco mais, nos detivemos nos termos usados no slogan:

- ❖ **Eu acredito** - acreditar em algo pressupõe a questão da credibilidade. Acredito, logo confio, e nessa perspectiva empreendo esforços e investimentos pessoais naquilo que tem significado.
- ❖ **Eu faço parte** - compromete-se, torna-se partícipe no processo. Quem toma parte de algo, envolve-se, implica-se.



Eu preciso me ver naquilo que faço. Do contrário, eu não me realizo. Se eu não me realizo – usando a palavra em duplo sentido – não me torno real ou, se usar o termo em inglês, to realize, não me percebo. E se não me percebo no que faço, eu me sinto infeliz. Cortella, (2007, p. 20)

Ao trabalhar a conscientização do: “**Eu acredito, eu faço parte**”, convida-se o grupo ao comprometimento, à colaboração, à participação, ao engajamento e ainda se pode despertar o desejo de concretizar ações coletivas que alinhem a equipe.

A estratégia da elaboração de um dístico coletivo não é garantia de evitar ou resolver conflitos; porém, é possível perceber a intencionalidade do diretor ao cuidar das relações e envolver todos no processo educativo.

A fala de outro entrevistado ilustra o senso de pertencimento ao grupo do qual faz parte, à medida que é ouvido e considerado pelo diretor:

“Gosto de trabalhar nessa escola. A diretora está sempre disposta a nos ouvir. É aberta e transparente” (Funcionário de apoio).

4. GESTOR DE GENTE, GESTOR DE RELAÇÕES

“Ressalto que outro saber constituído no exercício da função é o de equilibrar da razão e a emoção. Cuidar da imparcialidade para intervir e resolver conflitos. Destaco a importância de ser exemplo para o grupo e de manter a postura para ser credibilizada pelo grupo todo.”

(Diretora)

Gerenciar relações requer credibilidade do diretor; e esta é legitimada frente às ações que desenvolve junto a sua equipe e baseada na postura ética, no desempenho e no compromisso; ela estabelece pontes para a atuação do diretor junto às pessoas que lidera. Sendo assim, percebe-se que a liderança é validada por algumas características: acolhimento, pró-atividade, transparência, ética, coerência, competência, entre outras.

PROATIVIDADE

Segundo Meiry Kamia, o comportamento proativo é definido como sendo um conjunto de comportamentos extra papel em que o trabalhador busca espontaneamente por mudanças no seu ambiente de trabalho, solucionando e antecipando-se aos problemas, visando a metas de longo prazo que beneficiam a organização. Suas principais características são: busca ativa por oportunidades de mudança; e execução de ideias; enfrentamento de obstáculos.

Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Proatividade_-_proatividade_no_trabalho>. Acesso em 15/10/2015

A credibilidade do diretor é um ponto mencionado em diversas entrevistas realizadas nesta pesquisa.

Não se pode negar a importância desse aspecto para a orientação de práticas favoráveis às relações. Credibilidade é um atributo do diretor que se cria num processo e tem como um dos pilares de sustentação a postura ética no cotidiano. O discurso tem de ser coerente com as ações. A ética, quando entendida apenas como conteúdo, desvinculado de uma conduta e ações objetivas, pode comprometer as relações, uma vez que a credibilidade do diretor, reconhecida pela percepção do outro, fica prejudicada.

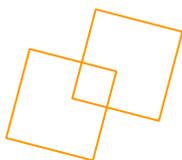
“O outro te dá a identidade. Para eu ser gestora eu preciso do outro. [...] Para eu ter a identidade de gestora eu preciso exercer essa função.” (Diretora)

A atuação eficiente no ambiente relacional é possível para o diretor que investe no fortalecimento dos vínculos entre os membros de sua equipe. Os laços são necessários para a credibilidade e serão duradouros a partir das características de acolhimento, escuta e transparência. Vínculo, aqui, não se traduz apenas como contato ou tolerância na convivência, mas, sim, o que permite o senso de pertencimento e trabalho coletivo.

Tudo o que acontece na escola, queira ou não é a diretora que responde. Eu procuro ser bastante coerente com as minhas ações. Eu converso bastante com as funcionárias. Sou de ouvir bastante, de dar voz, até pra saber como eu posso caminhar, como posso trilhar este caminho de uma forma que todos sejam muito felizes no local de trabalho e tenham compromisso e responsabilidade diante do seu trabalho.” (Diretora)

Nessa abordagem de um diretor ativo e que interfere positivamente sobre a realidade relacional, destaca-se seu papel fundamental em criar um ambiente de trabalho favorável ao compromisso coletivo e à colaboração na formação profissional. A busca pelas qualidades ou habilidades deve ser uma prática de cooperação, que acaba por tornar o diretor um parceiro nas dificuldades e nas conquistas. Como descrito por Fullan e Hargreaves (2000, p. 107), “O diretor como símbolo de cooperação é um dos elementos-chaves para a formação e para a reforma da cultura escolar”.

O distanciamento da “cultura do medo” e a consequente incorporação de uma cultura colaborativa pelos atores da atividade educativa configuram uma ação do diretor, que tem em suas mãos a possibilidade de influenciar positivamente na escola. Embora não seja o único responsável pelo ambiente formativo, fica evidente que sua função na instituição escolar facilita o trabalho de conscientização.



“O que ele faz, ao que está atento, o que valoriza e sobre o que fala e escreve, tudo tem seu valor.” (FULLAN E HARGREAVES, 2000, p. 110).

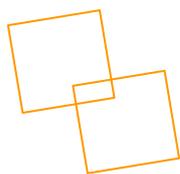
“Relações não são legalistas e embasadas em resoluções. As relações são pautadas no respeito (...). A mediação que tenho com o grupo quando há necessidade de acordo é “pode-se permitir o que não compromete o PPP”. (Diretora)

Sendo assim, é evidente o cuidado que o diretor precisa ter com relação a sua postura e as suas falas, considerando-se que na escola ele é uma referência. Uma das diretoras entrevistadas afirmou:

“O diretor tem que ser um estudioso; ter comprometimento com a educação pública; compromisso político que garanta a aprendizagem; escuta sensível; fazer relações humanas.” (Diretora)

Nessa perspectiva da escuta sensível, é importante ao diretor ter momentos de pausas para reflexões e aperfeiçoamento de sua prática. A ele cabe distanciar-se de respostas imediatas e reativas, que se podem tornar vazias, mecânicas, ou ainda inspiradas pelo calor do momento. Comunicar-se com as pessoas que muitas vezes se orientam por suas falas requer atenção e conhecimento da situação. Para que o trabalho seja desenvolvido com responsabilidade, no que diz respeito às pessoas e às relações, é importante que a comunicação e as ações sejam precedidas de reflexões, planejamento, intencionalidade, com o objetivo de conduzir o trabalho de forma coerente com o projeto político pedagógico.

“Tem muito pouca dúvida e muita razão; tem muito pouca ideia e muita opinião”, assim afirmou Arnaldo Antunes (2013) em uma de suas composições, fazendo-nos refletir sobre o fato de que falar em demasia não quer dizer ter conhecimento do que dizemos. Ressalta-se que a reflexão é uma grande parceira do diretor, quando se tem como um de seus objetos de trabalho qualificar as ações e relações estabelecidas na comunidade escolar.



Olhar que envolve ATENÇÃO e PRESENÇA. Atenção que segundo Simone Weil é a mais alta forma de generosidade. Atenção que envolve sintonia consigo mesmo, com o grupo. Concentração do olhar inclui escuta de silêncios e ruídos na comunicação. (FREIRE, 1996, p. 10)

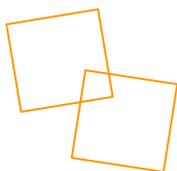
No contexto escolar, corre-se o risco de se perder nas ações do cotidiano, sem parar para ouvir ou perceber os ruídos de fundo que causam interferência nas



relações. Por isso, as pausas para reflexão são necessárias na rotina do diretor atento à convivência na escola. Esse cuidado gera melhorias na comunicação, uma vez que é uma estratégia relevante para a convivência. O diretor necessita fazer leituras da realidade por meio de lentes multifocais e também precisa atender para diferentes pontos de vista, a fim de atender aos objetivos do projeto educacional da instituição.

Amplio conhecimento acadêmico igualmente repertoria o diretor nas mais diferentes leituras que faz da realidade, de modo que seu olhar não fique apenas circunstanciado, mas nutrido de saberes e habilidades, se distancie de uma interpretação meramente subjetiva, baseada em conclusões pouco elaboradas ou superficiais.

Na análise dessa realidade ampla e complexa, é importante o acompanhamento da rotina escolar — o fazer parte, fazer junto, participar de fato, envolver-se no processo, estar atento: ao aluno, ao professor, ao funcionário, à família, à Secretaria de Educação. Necessita-se desse olhar abrangente, que acolha a realidades sem preconceitos e pressupostos genéricos, olhar com todos os sentidos, ir além da visão, como nos indica Rios:



“Repara! Reparar, na verdade, é ampliar o olhar para aspectos que merecem consideração e não devem passar despercebidos” (2010).

Olhar, ver, reparar, conhecer e reconhecer qualidades dos funcionários, professores, comunidade e alunos são disposições positivas de um diretor para que possa atuar nas relações.

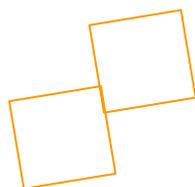
“Acompanho a entrada e a saída diariamente. Às vezes a comunidade não consegue participar da forma que a gente esperava[...]. Mas é preciso que eles participem do jeito que eles podem”. (Diretor)

A observação das diferentes nuances da dinâmica da escola permite ao diretor entender como as relações se estabelecem com as pessoas que ali estão. Destacam-se ações positivas nessa discussão: ficar mais próximo de professores; conhecer e acompanhar os projetos; conhecer onde gostam de estar os alunos; o que fazem e quais os dilemas que enfrentam os funcionários; o que falam os pais. O principal é não deixar que a rotina de reuniões, planilhas e documentações o distanciem da convivência cotidiana.



O conhecimento do conjunto é necessário, sem jamais deixar de perceber, também, as singularidades, as diferenças, os diversos “eus”, inclusive o “eu diretor”, os quais, como num mosaico, figuram toda a esfera relacional da escola.

A leitura atenta e criteriosa do cotidiano escolar possibilita ao diretor conhecer quem são os líderes; aqueles que se sentem à margem da equipe; aqueles que não querem ser parte; aqueles que investem em propostas que não traduzem o projeto da instituição; aqueles que não falam nada, não reclamam. Enfim, um amplo leque de modos de estar na equipe. É necessário olhar todas as diferenças e aproveitar o melhor em cada uma delas no sentido de acolher e integrá-las. Rios (2009) complementa essa ideia quando afirma que:



“A boa atuação do gestor, portanto, não se faz à distância das salas de aula, das reuniões pedagógicas e da comunidade. A melhor sala de direção é aquela em que estão presentes os outros ambientes da escola e todos aqueles que convivem nela”.



5. DESAFIOS DO DIRETOR CONTEMPORÂNEO

As entrevistas mostram, em muitos momentos, que, ao olhar de forma abrangente, as equipes se assemelham no que diz respeito ao plano relacional. As respostas dos diretores, quando questionados sobre problemas da escola ou sobre desafios, muitas vezes trazem elementos análogos. Todavia, revelam diferenças peculiares, pois, ainda que diante de desafios parecidos, as posturas e os anseios são distintos e assumem diferentes significados. Isso possivelmente acontece porque cada um enxerga sob seu prisma, interpretando as situações conforme suas vivências.

Ao atuar na dimensão das relações, o papel do diretor se traduz em observar, escutar e analisar para então intervir de maneira justa. Agir com justiça implica em considerar as singularidades das pessoas e equipes de trabalho e isso demanda concentração para considerar as necessidades de cada um.

Muito se discute sobre a questão de tratar todos de forma igual e justa. Funcionários, famílias ou alunos não são iguais e, por isso mesmo, o tratamento necessita ser diferenciado, baseado nos dispositivos legais e não ferindo as concepções, objetivos e metas da instituição.

Há diversas interpretações sobre o conceito de justiça, conforme pudemos observar nas entrevistas.

“A primeira dificuldade que eu tive que ir aprendendo foi lidar com as pessoas e as suas diferentes características. E ter o mesmo peso para todos, ser muito justa. Isso eu deixo muito claro: ou todo mundo pode, ou ninguém pode. Isso é um grupo.”(Diretora)

“Eu vejo que não se deve trabalhar com o 'certo' e o 'errado'. Vejo que se deve trabalhar com o que é válido ou não válido naquele momento. E isso muda nas diferentes situações.”(Diretor)

Como é possível perceber nos trechos acima, contrapontos relacionados à justiça entremeiam o trabalho do diretor cotidianamente, constituindo um desafio, uma aprendizagem e uma reflexão permanente, pois o dia a dia é complexo e cheio de diversidades, imprevistos e situações atípicas, que exigem acolhimento, flexibilidade e bom senso.

Outro desafio inerente ao trabalho do diretor é entender que as relações hierárquicas passaram por mudanças, e que o conceito de gestão há muito usado,

tanto em escolas como em outras instituições, ganhou outros significados ao acompanhar as grandes transformações profissionais da sociedade pós-moderna. As mudanças de paradigmas da gestão muitas vezes deixam, como afirma Cortella (2007, p. 56), em “desequilíbrio momentâneo”. E esse desequilíbrio pode causar medo. O velho medo do desconhecido.

Normalmente, num mundo cheio de mudanças, muitos de nós buscamos um solo seguro e, com isso, o risco de sermos diretores nos moldes dos antigos diretores escolares é muito grande. Nas relações hierárquicas mais antigas não havia uma abertura ou espaço para os consensos. Ao diretor bastava cuidar para que todos seguissem as normas de condutas estabelecidas por leis. Problemas pessoais, discussões e intrigas, conflitos ou até mesmo crises eram resolvidos sem o recurso do diálogo. Observava-se, predominantemente, o arbítrio que era gerado pela “instituição suprema” do cargo de diretor escolar.

Voltem ao tempo e imaginem um diretor de escola, em 1964, diante de um suposto desacordo ou divergência:

- _ Senhor diretor?
- _ Pois não?
- _ Poderia conceder-me um minuto de sua atenção?
- _ Pode entrar. Em que posso ser útil?
- _ Bem... Em relação aos critérios estabelecidos quanto aos horários de reposição para faltas, eu e alguns colegas não estamos de acordo.
- _ Aqui ninguém precisa concordar ou discordar. Basta obedecer.

Velhos tempos esses que se foram, ainda bem! Mas que, por terem sido realidade por muito tempo, deixaram algumas marcas nas relações hierárquicas. Nas entrevistas, algumas afirmações mostraram como se pensa a respeito de hierarquia:

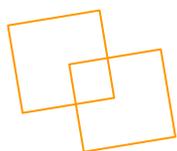
"Apoio a diretora, mas acho que ela tem que me ouvir. O pessoal acha que ela é muito rígida! Diretora é chefia direta, existe hierarquia!!!" (Professora); ou: "Nesta escola, chefe é diferente de líder" (Professora); ou ainda, em outra escola: "ter uma boa escuta, não só com a comunidade, mas com os funcionários também, para saber o que se passa e se posicionar. Tem momento que a decisão é da diretora" (Professora).

É importante entender com clareza que as relações hierárquicas não desapareceram. Elas fazem parte da organização de um ambiente de trabalho. Entretanto, hoje há espaço de flexibilidade, de discussão, para ouvir a todos, para a busca do consenso. É importante envolver a equipe na tomada de decisões, porque o projeto precisa representar a todos, sendo uma construção coletiva. É evidente que as relações hierárquicas existem; no entanto, a diferença principal é que trazem em sua essência o valor das relações e das interações, tecendo constantemente novos e complexos desafios.

Compartilhar as ações e decisões na gestão, o que caracteriza um 'fazer compartilhado'. Valorizar o conhecimento e características dos parceiros com quem trabalha distribuindo as tarefas que sabe que podem realizar melhor".
(Diretora)

Ao diretor é importante reconhecer-se como pessoa, que também tem o seu ponto de vista e que está suscetível a erros e acertos. Deve-se compreender que as relações e a convivência são complexas e que as visões nunca são conclusivas.

Guimarães Rosa deixou registrado para nosso aprendizado:

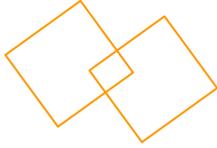


"O senhor... mire, veja: o mais importante e bonito, do mundo, é isto: que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas - mas que elas vão sempre mudando. Afinam ou desafinam..." (2001, p. 39).

O diretor que pretende cuidar das relações precisa conhecer as pessoas, buscar entendê-las, conhecer a si mesmo. Todos continuamos aprendendo e nos modificando. Ele, portanto, deve fazer uso do estudo e da reflexão, da qualificação e da ampliação do seu olhar para com as individualidades que compõem a escola.

Fazer a gestão das relações: está aí o trabalho diário. Nem mais, nem menos importante que as atribuições pedagógicas e administrativas, mas trabalho que permeia toda a prática do diretor, reafirmar compromissos assumidos, visando o objetivo principal da escola: a aprendizagem em todas as suas dimensões. Ademais, unir as qualidades profissionais da equipe, ao buscar e ampliar parcerias com o objetivo de atingir o propósito educativo.

Em se tratando de relações, assim como com a natureza, o custo do cuidado é sempre menor que o custo do reparo.



*A arte de viver é simplesmente a arte de conviver...
simplesmente, disse eu?
Mas como é difícil!*

Mario Quintana



PARTE IV- A FORMAÇÃO DO DIRETOR NA FORMAÇÃO: DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA SOCIEDADE LIQUIDA

*“Hoje o tempo voa amor; escorre pelas mãos,
,mesmo sem se sentir”*

Tempos Modernos, Lulu Santos

A formação é aquilo que dá forma, que dá formato. É algo tão lírico quanto o planejado, paciente e minucioso processo capaz de transformar um pedaço de madeira em uma bela obra de arte com potencial de romper o tempo, de tornar-se presente em diversas gerações.

O processo que dá forma às pessoas pode ser análogo àquele, artesanal, que dá forma às esculturas de madeira. Ou seja, por mais que o mesmo escultor faça uso da madeira da mesma árvore, utilize as mesmas ferramentas e queira reproduzir a mesma escultura, haverá uma diversidade de variáveis, uma diversidade de respostas da madeira ao emprego da força do artesão, resultando noutra escultura. Isso é diferente do que acontece com os produtos originários da indústria, que são produzidos em série, cujas variáveis são bem controladas e possibilitam objetos idênticos. Assim, tal como as esculturas frente ao artesão, os sujeitos diante da formação tornam-se únicos, singulares, identificáveis, pois podem responder de diferentes maneiras a uma mesma ação formativa. Este é um dos motivos por que nos interessou investigar a formação do diretor escolar e este como formador.

Isso vem ao encontro da diversidade de diretores, por nós entrevistados, os quais apresentam diferentes estilos e estratégias para atuar em face às mesmas demandas ou circunstâncias que se apresentam nas unidades escolares da rede municipal de São Bernardo do Campo. Assim, o locus onde elas se dão, a escola, é, por excelência, espaço de formação! Na pesquisa realizada, observamos um fazer diário pautado no compromisso - e no desejo - de transformar, de oferecer elementos para que os sujeitos que compartilham conosco este processo educativo, que também é paciente, planejado e minucioso, possam romper não apenas o tempo, que é sempre pouco dentro da intensa dinâmica da escola, mas também romper com as tantas condições que os aprisionam, cerceiam ou limitam para desenvolverem-se plenamente.

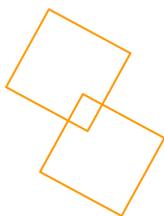
Estas observações exigem um olhar mais apurado, uma análise cuidadosa e reflexiva dos processos formativos relacionados ao diretor escolar.

Trabalhar com formação de pessoas, e ainda mais de pessoas atuantes na educação na sociedade atual, é muito mais complexo que dar forma a algo sólido como um pedaço de madeira, resguardada toda especificidade da arte.



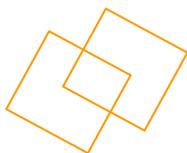
1. FORMAÇÃO DO DIRETOR ESCOLAR FRENTE A SOCIEDADE ATUAL

Iniciaremos nossa discussão sobre formação dialogando com o contexto da sociedade na qual estamos inseridos, ou melhor, mergulhados. Faremos uso do conceito de sociedade líquido-moderna, defendido pelo sociólogo Zygmunt Bauman. Para ele,



Líquido-moderna é uma sociedade em que as condições sob as quais agem seus membros mudam num tempo mais curto do que aquele necessário para a consolidação, em hábitos e rotinas, das formas de agir. A liquidez da vida e a da sociedade se alimentam e se revigoram mutuamente. A vida líquida, assim como a sociedade líquido-moderna, não pode manter a forma ou permanecer por muito tempo. (BAUMAN, 2009, p.7)

Na sociedade líquida tudo é instável, descartável e substituível. Assim, ela exige dos indivíduos a prática constante do desapego. É bastante comum ouvirmos na mídia, em discursos diversos, a ideia de desapego, de abandonar o velho em função da novidade. E parece-nos que muitos profissionais da educação, mesmo sem se dar conta, atuam assim. Como nos diz Cortella (2014, p. 12):



"Muitos correm o risco de cair não no novo, mas na novidade, isto é, passar o tempo atrás de novas coisas que estão aparecendo, sem fundamento mais sólido e menos precário."

Nesse sentido, também trazemos como exemplo a entrevista de uma diretora da Educação Infantil que relatou, com assombro, o entendimento de alguns profissionais de sua escola sobre uma formação oferecida à rede de ensino. Segundo a diretora, parte dos professores interpreta a orientação da assessora como uma indicação de que as crianças na escola devem apenas brincar livremente, sem um planejamento do professor que demarque uma intencionalidade didática. Assim, sentem-se autorizadas a romper com todas as práticas anteriores, descartando processos reflexivos baseados em formações precedentes, sem debate, sem estudo, pelo simples fato de se verem diante do novo.



Nessa lógica, os objetos, as pessoas, as relações, os princípios e valores são descartáveis, vêm com a ideia de "fim" em um curto espaço de tempo. Tudo se modifica muito rápido.

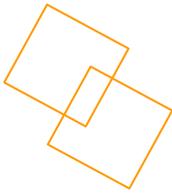
Diante da ideia de que para aprender é preciso estabelecer vínculos e uma aproximação entre pares com diferentes experiências, cria-se um paradoxo. Para Bauman (2009), os vínculos e as parcerias deixam de ser bem-vindos por exigirem estabilidade, tempo, duração e constância. Ou seja, os vínculos se opõem à lógica do desapego; por isso, muitas vezes, passam a ser indesejados.

Para Singer (1996), a educação é sempre fruto de intensa disputa de ideais diversos que entrelaçam o tecido social. Dentre estes ideais, Singer resume, didaticamente, em duas formas de conceber a vida em sociedade, que influenciam as diferentes escolhas, nos diferentes âmbitos da vida, incluindo o educacional. São elas: a visão civil democrática e a visão produtivista de educação.

Na visão civil democrática, a escola é apresentada como espaço de preparação cidadã, onde as gerações aprendem sobre o exercício dos direitos e dos deveres da vida democrática, da vida pública, da vida coletiva. A educação nesta visão tem por propósito desenvolver a consciência e o engajamento por uma sociedade mais livre e igualitária, onde todos e cada um possam desfrutar dos bens culturais de sua época e integram-se na sociedade de forma plena, aprimorando seus diferentes papéis sociais. Ou seja, a escola, na visão civil democrática, tem o compromisso de oferecer ao indivíduo possibilidades para desenvolver suas máximas potencialidades (MELLO, 2007), habilitando-o "a se inserir de forma adequada na vida adulta: profissional, familiar, esportiva, artística etc." (SINGER, 1996, p. 5), simultânea e equanimemente. Em função de seu compromisso com a superação das desigualdades a que estão sujeitos os filhos das classes trabalhadoras, a visão civil democrática entende que é papel da escola possibilitar ao cidadão, gradativamente, dominar os caminhos da autoformação, oferecendo-lhe instrumentos que facilitem a busca do conhecimento, de modo a emancipar a pessoa, libertando-a, de modo crescente, da tutela do professor.

A visão produtivista, explica Singer, embora não se oponha a formação escolar antes descrita, tem como foco principal e prioritário, contribuir com a acumulação do capital, de modo que, à escola cabe produzir indivíduos potencialmente lucrativos, indivíduos preparados para atuar no mercado de trabalho da forma mais eficiente possível. Para o autor, na visão produtivista, o bem-estar individual é fruto do engajamento no trabalho, enquanto o bem-estar de todos é o resultado da "soma dos ganhos individuais, que, em um mercado de trabalho livre e concorrencial, são proporcionais ao capital humano acumulado em cada um dos indivíduos" (1996, p. 6). A soma dos bem-estares dos indivíduos de sucesso vai compondo o bem-estar social.

A questão da desigualdade social fica em plano inferior, pois o crescimento econômico é tido como questão principal.



“Educar seria primordialmente isto: instruir e desenvolver faculdades que habilitem o educando a integrar o mercado de trabalho o mais vantajosamente possível.”
(SINGER, 1996, p. 6)

No entanto, disse Singer, diante de momentos de crise, em que cresce o desemprego, desacelera o crescimento econômico, o conceito de bem-estar social precisa ser reformado “em consonância com uma visão mais estrutural e coletiva da sociedade e da economia” (1996, p. 10).

Diversos autores têm discutido o jogo de forças presente na relação entre educação e economia (EVANGELISTA; SHIROMA, 2007; KUENZER, 1999, 2007; BRUNO, 1997; OLIVEIRA, 2005; MAUÉS, 2003). De sua função inicial de propagar a cultura humana às novas gerações, a escola tem sido conclamada a alimentar os ciclos econômicos. Esta crescente apropriação da educação pelo mercado submete a escola à tarefa de produzir mão de obra para abastecer os motores da economia, delineando um perfil novo para a escola a partir do perfil do modelo econômico. Um perfil novo da escola é a exigência recente das organizações econômicas e políticas mundiais, diante da realidade da globalização.

A globalização é o dispositivo criado pelas oligarquias econômicas para lidar com a realidade do esgotamento dos mercados locais. Frente aos novos mercados, as demandas mostram-se diversas, e a indústria precisa substituir a lógica da produção em massa, dos grandes estoques, pela lógica da produção por demanda, o “just in time” (GORENDER, 1997). Essa mudança exige uma mão de obra apta a ser qualificada e requalificada a cada nova demanda. Desta necessidade, surge a recomendação de que se diminuam os gastos com as políticas sociais, dentre elas a educação. Uma consequência deste novo perfil é o aligeiramento do estudo, de modo a preparar o cidadão no âmbito da escola apenas com o necessário para seu ingresso no mercado de trabalho. Em conformidade com cada nova demanda, é a indústria que se incumbirá de fazer a formação necessária.

Maués (2003, p. 97), cita Nico Hirtt para traduzir os efeitos da interferência dos interesses do mercado nos rumos da educação, pois este identifica o estreitamento da função da escola que este aligeiramento caracteriza:



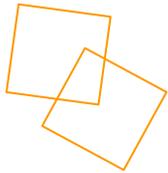
“Em um quadro de rápida mudança do ambiente tecnológico e industrial o papel tradicional do ensino – a transmissão de conhecimentos – é visto como obsoleto.”





O que conta doravante é dotar o futuro trabalhador de savoir-faire e do savoir-être que favoreçam a flexibilidade e a adaptabilidade profissional. Adeus Balzac ou a teoria do campo elétrico, o que conta é poder ler o manual de utilização de um aparelho e poder utilizá-lo.

Ainda em Maués (2003, p. 97), vemos Hirtt descrevendo as características das novas políticas educacionais voltadas para os interesses da indústria:



[...] a desregulamentação das estruturas de ensino, o aligeiramento dos programas de ensino, a relação muito estreita entre o mundo empresarial e o mundo educacional, a introdução em massa das novas tecnologias de informação, a diminuição das despesas com a educação e a justificativa de que todas essas medidas seriam para lutar contra o fracasso escolar e pelo aumento do emprego.

Esta proximidade desejada pelo mundo empresarial com a escola tem como propósito não só diminuir os gastos sociais com educação, como também interferir na produção de um trabalhador preparado para atuar de forma mais flexível, dado o fato de que as demandas do mercado já não são tão estáveis como em outras épocas. O mercado precisa de um trabalhador que resista a uma intensificação do trabalho e, para tanto, projeta uma escola que o prepare para isso. O trabalhador deve ser mais rápido, deve reduzir todos os “tempos mortos”, deve cumprir novas tarefas, [...] “o trabalhador não tem mais um minuto para si.” (GOUNET, 1999)

Se por um lado nos deparamos com essa corrente que força reformar a educação a partir de uma lógica mercadológica própria da sociedade líquido-moderna, onde tudo está em constante mudança, por outro recorreremos às nossas histórias de vida, nossas experiências com diretores escolares neste município, nossas vivências enquanto alunos e/ou professores ou outros profissionais da Educação; recorreremos também às entrevistas realizadas com profissionais na rede municipal de São Bernardo do Campo.

O conjunto destas experiências pode nos mostrar uma busca constante, pessoal e profissional, por estabilidade, por segurança, por vínculos e por parcerias profissionais estáveis na Educação, principalmente no que diz respeito aos processos formativos. Essa dicotomia entre a lógica econômica que marca a vida social e a resistência dos indivíduos que a compõem constitui a relevância desse trabalho.



A partir dele podemos construir novos elementos de análise dos processos da escola e, quiçá, favorecer possibilidades de enfrentamento a esse modo fluido de conceber a vida em sociedade e na escola, reconhecendo sua dialética e historicidade e rompendo com a postura de submissão ao discurso ideológico do “pensamento único”, que induz a julgar as condições atuais como postas, inexoráveis, sem possibilidade de mudança, o que inclusive contradiz sua própria lógica. Essa posição que procuramos é compartilhada com outros tantos que refletem sobre a educação e os destinos da sociedade. Maués (2003, p. 108) narra a existência de “um sentimento crescente de que se precisa de outra mundialização, de uma globalização diferente daquela que aumentou a miséria, a exclusão, o desemprego, a dívida dos países em desenvolvimento, o número de analfabetos”.

PENSAMENTO ÚNICO

Pensamento Único, termo cunhado em 1995 por Ignacio Ramonet, primeiro num editorial do jornal *Le Monde Diplomatique*, do qual foi diretor entre 1990 e 2008, e posteriormente no ensaio “O pensamento único e os novos senhores do mundo”. De acordo com Ramonet, Este “novo catecismo” neoliberal – que encontra formulação lapidar no “*there is no alternative*”, de Margaret Thatcher – glorifica o mercado, estimula a concorrência e a desregulamentação, promove a mundialização da produção e dos fluxos financeiros, fomenta as privatizações e desconsidera o papel do Estado, corrói os direitos sociais e arbitra a favor do capital em detrimento do trabalho.

Ela sinaliza que essa outra mundialização já se faz sentir no grande número de fóruns, seminários, redes, associações, organizações não governamentais, surgidos como forma de enfrentamento das “políticas educacionais determinadas pelos organismos multilaterais, que têm gerado as reformas internacionais realizadas pelos governos de diferentes países e continentes”.

Podemos dizer que a formação é o dispositivo utilizado para preparar alguém para exercer com competência uma função. Formar é oferecer condições para cada sujeito ocupar seu lugar no mundo, em um certo mundo. Retomando a ideia inicial, formação é aquilo que dá forma.

Mas como definir uma forma no chamado meio líquido?

No líquido a forma é instável e adaptável. O líquido assume a forma do recipiente ou do espaço que o acomoda, que o contém. A estabilidade do líquido dá-se somente por meio da mudança de temperatura e/ou pressão, ou seja, a diminuição da temperatura e/ou o aumento da pressão são capazes de estabilizar, de solidificar o líquido.

A analogia exposta nos permite alguns questionamentos: como é para um diretor escolar formar e ser formado em meio a uma sociedade líquida? Como alcançar certa estabilidade, solidez, constância e regularidade no exercício de sua profissão?

Na educação podemos encontrar profissionais dos diversos segmentos, em diferentes processos e momentos formativos. Para ilustrar os resultados obtidos nesta pesquisa, bem como as análises realizadas, continuaremos fazendo uso do conceito da liquidez para criarmos uma metáfora. Assim, elaboramos uma alegoria para apresentar as diferentes visões sobre a profissão de diretor de escola, a partir das narrativas dos profissionais com que nos deparamos nas entrevistas e em nossa experiência. Usamos para isso cinco caricaturas: os sujeitos que boiam, os icebergs, as ilhas, as embarcações e os portos.

Os sujeitos que boiam simulam aqueles profissionais que estão à deriva, que não têm convicções claras sobre a importância do seu papel. Sujeitos às instabilidades das ondas e dos ventos, heterônomos, dependem das determinações para atuar. Esses sujeitos têm um campo de visão limitado, geralmente olham sempre para a mesma direção, conduzidos por fatores externos. A condição de boiar não pode se manter por muito tempo. Ou o sujeito é socorrido ou será dizimado. Não há histórico de pessoas que boiaram por muito tempo e tiveram sucesso.

Os Icebergs são a caricatura dos profissionais que acreditam ter estabilidade (segurança) em seu fazer, dominam um conjunto de estratégias e modelos de atuação a que recorrem na condução do trabalho. Muitos não se dão conta de que essa é uma falsa estabilidade, uma vez que, tal como os sujeitos que boiam, também estão à deriva, apesar da aparência robusta. Icebergs também estão sujeitos às instabilidades das ondas e dos ventos, e o universo da escola também exige bem mais que práticas pouco alicerçadas. Além disso, os profissionais que aqui se encontram, estão propensos a ver-se perdendo cada vez mais espaço, porque assim como os icebergs tendem a derreter, principalmente em tempos de aquecimento global, também a dinâmica escolar engole o que tem aparência mas não tem fundamentação profissional. Há aqui uma falsa solidez.

As ilhas caricaturam profissionais que encontraram estabilidade, mas que se fincam na solidez conquistada para não se arriscar a desbravar a água, nem explorar outros ambientes e possibilidades. Limitam-se a controlar o entorno, a



garantir a manutenção da mesma paisagem dia após dia. O referencial é fixo. Sujeitos cujos tempos mudam e eles não saem do lugar, arraigados a convicções que não dialogam com os novos cenários.

As embarcações denotam aqueles que encontraram uma estabilidade dinâmica diante do líquido, uma estabilidade com movimento. As embarcações não são fixas como as ilhas, mas podem permanecer ancoradas pelo tempo necessário. Quando no mar, não estão à deriva como os icebergs, pois sabem aonde querem chegar. Elas usam a seu favor os movimentos das correntes marítimas e dos ventos, podendo circular e explorar diferentes locais.

Os portos assemelham-se aos sujeitos que encontraram significativa estabilidade e que, a todo o momento, interagem com diferentes embarcações. Nestas interações se ampliam uma diversidade de saberes, de vivências e experiências, que são de grande valia para a aprendizagem de cada um. Os portos trazem, ao mesmo tempo, a marca da segurança da terra firme que recebe e acolhe e a estrutura que possibilita o provimento, a liberdade e o impulso para explorar outros lugares, outros mares, outras embarcações e mesmo outros portos, por intermédio das embarcações que alimentam.

Muitas vezes essas caricaturas coexistem no mesmo espaço, na mesma escola, na mesma pessoa. Isso mais uma vez reforça que a escola é um espaço de diversidade e pluralidade, onde duelam instabilidade e segurança. Em consequência, também os processos formativos tendem a ser mais complexos e necessitam de maior planejamento para atingir diferentes realidades e necessidades.

Numa formação da melhor qualidade, além de considerarmos os sujeitos envolvidos, faz-se necessário levar em conta a diversidade de projetos e programas que se instalam nas unidades escolares.

Expressão utilizada por Terezinha Rios em seu livro ***Compreender e ensinar – por uma docência da melhor qualidade*** (Cortez, SP), onde reitera que o termo *qualidade* por si não identifica se são valores positivos ou negativos. Dizer da melhor qualidade, reforça a ideia de fazer bem.

Oliveira, em seu texto “*A transformação da educação em mercadoria no Brasil*”, faz uma análise do fenômeno. Ele relata que Organização Mundial do Comércio/Acordo Geral de Tarifas e Comércio (OMC/GATT) defende que se acorde a

conceituação da educação como um bem de serviço. De modo que poderiam ampliar a “mercantilização na área, a internacionalização da oferta, com a penetração de grandes corporações multinacionais em países menos desenvolvidos”. Mesmo antes desse acordo, Oliveira denuncia o crescimento estrondoso das instituições lucrativas. “No ensino básico, cresceu a venda de materiais pedagógicos e ‘pacotes’ educacionais, que incluem aluguel de marca, pelo mecanismo de franquias, avaliação e formação em serviço do professor” (2009, p.741). Já é comum a venda de material apostilado para redes municipais e estaduais, assim como já se desenvolvem parcerias com a iniciativa privada na gestão do sistema de ensino (OLIVEIRA, 2009, p. 741)

De modo geral, as escolas cada vez mais são inundadas por projetos patrocinados por empresas privadas. Esses projetos carregam em si a lógica própria do mercado que os mantém, ou seja, o estímulo ao consumo de uma marca para aumento do lucro da empresa. É a partir dessa lógica que elegem e ditam o que é certo ou errado, o que fazer ou não fazer, o que pode ou não pode dentro da escola pública. Freitas (2012) alerta que “os interesses hegemônicos dos empresários reduzem a educação a produzir o trabalhador que está sendo esperado na porta das empresas [...] A educação de qualidade tem que ser mais que isso” (p. 387). A escola, por sua vez, seduzida pelo ideológico marketing das experiências de sucesso, tem se mostrado permeável para tais iniciativas que se autopromovem, mas que a tudo polarizam sem discutir, sem refletir, sem debater ou aprofundar - o que sob a lógica da modernidade líquida faz todo sentido, pois, segundo ela, não vale a pena aprofundar-se, desgastar-se com aquilo que logo estará ultrapassado e será substituído, como podemos ver no relato de uma diretora entrevistada, ao discorrer sobre os principais desafios de sua escola: "Existe uma preocupação grande com tudo que passam aos educadores, encontramos dificuldade com os educadores desmotivados que não querem estudar e se aprimorar."

Assim, na educação, essa modernidade líquida que a tudo descarta em favor do que é demanda atual se materializa nas inúmeras reformas educacionais. A tendência dos programas, tanto de ensino quanto de formação docente, tem seguido a lógica da utilidade imediata, o que significa muitas vezes a imposição de programas com finalidades políticas, tanto no que diz respeito aos interesses dos partidos no governo quanto aos acordos com as organizações mercantis e financeiras. A bagagem acumulada pelas escolas em seu fazer docente fica em segundo plano, submersas às inovações trazidas pelo novidadeiro.

“Na vida líquida, a distinção entre consumidores e objetos de consumo é frequentemente momentânea e efêmera – e sempre condicional” (BAUMAN, 2009, p. 18)

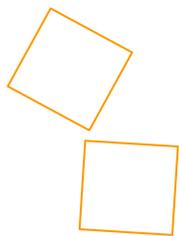
Essa instabilidade imposta pelo mercado vai se concretizando na escola, nas práticas cotidianas dos educadores. Para ilustrar, temos o relato de um diretor que nos apresenta uma situação vivenciada na escola em que trabalha. Em uma determinada formação à rede, o pesquisador apresenta seu trabalho sobre alfabetização e menciona aos profissionais presentes que seus estudos indicam que não há necessidade de realizar as sondagens de hipóteses de escrita respeitando os campos semânticos, que isso não faz a menor diferença na escrita das crianças. Em seguida, esta informação foi repassada aos professores: que, a partir daquele momento, as sondagens de escrita não deveriam mais ser realizadas por campo semântico, pois tal informação veio de uma autoridade no assunto, de um professor doutor de uma Universidade Federal. Não queremos aqui discutir sobre práticas de alfabetização, mas o que nos chama a atenção é a ausência de profundidade na elaboração de um novo conhecimento. Chama-nos atenção a ausência da reflexão, a ausência da suspeita e do debate com o corpo docente e equipe gestora. Deve-se refletir sobre as formações oferecidas, se trazem contribuições pertinentes, isso faz parte da ação docente e da gestão escolar.

Entendemos que os processos formativos baseados na reflexão, nos vínculos e na regularidade tendem a dar maior estabilidade à educação. Esses elementos dão solidez e, enquanto princípios, norteiam ou, fazendo uso de um termo de Paulo Freire, suleiam o trabalho do diretor escolar, assim como a diminuição na temperatura e/ou aumento da pressão são capazes de dar solidez ao líquido.

SULEAR

Paulo Freire usou a palavra *sulear*, para expressar a intenção de dar visibilidade à ótica do sul como uma forma de contrariar a lógica eurocêntrica dominante, a partir da qual o norte é apresentado como referência universal. *Sulear* significa construir paradigmas alternativos em que o sul se coloca no centro da “reinvenção da emancipação social” (Adams, 2008, p.397) *Sulear* pensamentos e práticas é uma perspectiva que se anuncia no pensamento freireano para fortalecer a construção de práticas educativas emancipatórias.

A formação reflexiva rompe de um lado com as imposições novidadeiras, de outro com um processo quase natural de reproduzir o conhecido. Como afirma Tardif, em referência à pesquisa que fez sobre a formação dos professores,



(...) a relação com a escola já se encontra firmemente estruturada no professor iniciante e [...] as etapas ulteriores de sua socialização não ocorrem em um terreno neutro. Eles indicam, finalmente, que o tempo de aprendizagem do trabalho não se limita à duração da vida profissional, mas inclui também a existência pessoal dos professores, os quais, de um certo modo, aprenderam seu ofício antes de iniciá-lo (TARDIF, 2011, p. 79).

Com o diretor escolar, entendemos que também ocorra desta forma: quando chega à direção, o diretor iniciante já traz consigo um certo modo de ser diretor. Sua história, sua biografia e as representações construídas sobre a direção escolar influenciarão a prática profissional. Por considerar a relevância destas representações para o processo de formação dos diretores, apresenta-las-emos a seguir.



2. AS DIFERENTES REPRESENTAÇÕES DO DIRETOR ESCOLAR

***“No dia seguinte, falou o diretor:
- O aluno João Roberto não está mais entre nós.
Ele só tinha dezesseis,
Que isso sirva de aviso pra vocês.”
Dezesseis, Legião Urbana***

Muitos poderiam ser os caminhos para iniciarmos esta reflexão. Escolhemos partir de questionamentos sobre os motivos que podem levar um professor a desejar trilhar o caminho da direção escolar.

Conhecer esses motivos auxilia-nos na compreensão da identidade profissional, do sentido que se tem ou que se teve inicialmente, pois este sentido tem se mostrado suscetível a mudanças ao longo do tempo.

O que inspira a decisão de tornar-se um diretor de escola?

As entrevistas realizadas com diretores escolares de nossa rede, nossa experiência enquanto diretor escolar, as prosas com outros colegas permitem-nos apontar, à primeira vista, diversos motivos como: o desejo de uma experiência em Educação além das paredes das salas de aula; o incentivo de outras pessoas (professor, diretor da escola em que atua, familiares); acreditar ter perfil, ousadia e conhecimento para o cargo; por desejar fazer mudanças, colocando ideias em prática; por acreditar que o diretor pensa a escola como um todo e contribui com sua especificidade; ou ainda para buscar novos desafios profissionais.

Ao deparar-se com esse texto, muitos diretores escolares poderão buscar suas respostas para sua decisão.

Além dos motivos que conseguimos apresentar como nossa opção em seguir os caminhos da direção escolar, existem outros motivos, anteriores a esses, dos quais na maioria das vezes não temos consciência, mas que contribuem significativamente para o que aqui chamaremos de representações do diretor escolar.

Isso porque os recursos midiáticos, programas de TV, internet, imagens etc. estão repletos de representações do diretor escolar: alguns modelos oferecidos pela mídia apresentam um perfil caricato de diretor, com profissionais que muitas vezes atrapalham o processo de ensino, frustrando os planos dos protagonistas, atitude parecida com a de vilões.

Por outro lado, fugindo um pouco da ficção e recorrendo ao campo da experiência real, a maioria das pessoas recorda situações em que a marca da relação com seus diretores do tempo de aluno é a do autoritarismo (a figura entrava

em ação quando havia conflito de interesses entre o aluno e o professor, entre a família e a escola), atuando como um juiz, que julgava a causa a partir de critérios próprios, nem sempre explicitados, e impunha sanções que iam de situações constrangedoras à suspensão dos direitos. Para além dessa relação da infância, também é possível encontrar professores e/ou outros profissionais da escola que atribuem aos diretores um papel predominantemente administrativo-burocrático, narrando sua função como aquela a que cabe o julgamento sobre os direitos e deveres dentro da escola – autorizando ou não uma falta abonada, atribuindo turmas, encaminhando alunos, regulando os horários dos funcionários etc. Um entrevistado nos conta de suas lembranças de infância, quando o diretor da escola onde estudava só ficava em sua sala, mas no dia em que estava passeando pela escola, os alunos não queriam nem ir ao banheiro. “Naquele tempo, era a pior coisa do mundo ter que ir para a sala do diretor”.

A nossa constituição como diretores inicia-se a partir da contribuição dos diretores que passaram por nossa vida, desde quando éramos alunos até os modelos que tivemos no contexto profissional como professores, ou mesmo outros profissionais da educação, que têm significativa contribuição na representação de diretor escolar que vamos construindo ao longo da vida.

Será esse o cenário que inspira professores a tornarem-se diretores? Haverá no senso comum, nas diferentes mídias, alguma representação da figura do diretor associada à promoção de uma gestão democrática, à garantia dos direitos no espaço público, à viabilização da elaboração e da efetivação do Projeto Político Pedagógico da escola? E quanto à articulação dos órgãos colegiados, à mediação entre os diferentes interesses e pontos de vista dentro do espaço escolar, à promoção da formação em serviço?

A atuação dos diretores no contexto atual, junto a alunos e demais profissionais, contribui para a construção de um novo modelo e do imaginário do diretor escolar. Nas entrevistas, encontramos relatos de diretores que exercem uma gestão democrática; que circulam muito pela escola, acompanhando as atividades e os estudantes; que acompanham os momentos de entrada e saída dos alunos; que estão próximos e envolvidos com eles e com a efetivação do projeto pedagógico da escola; que têm interesse pela aprendizagem das crianças e envolvem-se com aspectos pedagógicos. Consideramos essas ações positivas e acreditamos que trarão mudanças no imaginário da comunidade quanto à atuação do diretor escolar.

Mas o que há de relevante em contribuir para a construção de novas representações do diretor escolar como aquele que se preocupa com sua formação, com a formação do outro, que acolhe e é assertivo?

Diversas pesquisas (PÓRLAN, 1997 e 1998; ROLDÃO, 2007, TARDIF, 2011) nos indicam que as vivências e experiências que antecedem à formação inicial dos

profissionais, nesse caso, especificamente, do diretor escolar, tendem a ser reproduzidas ao longo da carreira. Além disso, esses estudos apontam que a formação, seja ela inicial ou continuada, se tem mostrado insuficiente para a superação das antigas representações, o que compromete o exercício da atividade profissional.

Dessa forma, apresentamos nos itens seguintes uma discussão sobre formação inicial e continuada, trazendo nesta última um olhar mais apurado para a formação em serviço. Feito isso, discutiremos sobre a perspectiva do diretor escolar enquanto formador.



3- FORMAÇÃO INICIAL, CONTINUADA E EM SERVIÇO

Em nossas entrevistas com diretores escolares da rede municipal de São Bernardo do Campo, constatamos que o tema “formação” merece destaque em seu trabalho. Acreditamos que é a formação (inicial e continuada) que possibilitará a melhor qualificação do trabalho.

3.1 A formação inicial

O conceito de formação deriva do latim forma, ganhando a variação de formato. "É o modo ou processo pelo qual se constitui um profissional, [...] o conjunto de habilidades e conhecimentos de uma atividade prática, [...] conjunto de cursos realizados e concluídos por uma pessoa" (BECHARA, 2009).

Consultando a legislação, vemos que, de acordo com a LDB, art. 64, o diretor escolar deve ter formação em cursos de graduação em pedagogia ou nível de pós-graduação e deve ser garantida nessa formação a base comum nacional.

Redação semelhante é dada no Estatuto do Magistério de São Bernardo do Campo (Lei no. 6316, de 12/12/13), que estabelece no artigo 77, inciso II, quanto aos requisitos para a função de diretor: ser graduado em pedagogia ou pós-graduado em gestão escolar.

Na rede de São Bernardo, a exemplo do que ocorre em outros locais, constatamos uma diversidade na formação inicial dos diretores escolares (pedagogia, licenciaturas em diferentes áreas com complementação ou pós-graduação em gestão escolar). Mas, para além da formação, encontramos um percurso profissional cheio de histórias e motivações também formadoras do profissional que almeja gerir uma unidade escolar. Existem aqueles que trabalharam em escola particular; outros que foram professores de artes, educação física ou educação especial; há os que já eram professores de educação infantil ou fundamental na rede de São Bernardo do Campo ou em outras; outros igualmente que atuaram nessa Rede em diversas funções como assistente de direção, coordenador pedagógico etc; alguns ainda que atuam no ensino superior e os que já foram proprietários de escolas. São diferentes origens e experiências que conferem grande diversidade de aprendizagens e constituem uma bagagem que transcende estudos acadêmicos, teorias registradas e comprovadas, cursos afins e não afins ao magistério, mesclando saberes ricos de cada gestor. A importância de contar com essa riqueza didática reside no potencial humano e profissional que estará à disposição da formação dos educadores e da comunidade escolar.

O enfoque do curso de Pedagogia é a formação de professores para a Educação Infantil e Ensino Fundamental I, mas habilita o formando a atuar como diretor escolar ou coordenador pedagógico.

Quando analisamos a grade curricular dos cursos de Pedagogia (em universidades públicas e privadas), constata-se que há uma grande distância entre os conteúdos dessa formação e o dia a dia da escola. Geralmente, os cursos são generalistas, tratam de assuntos abstratos, de forma superficial, distantes da realidade escolar. O currículo dos cursos de Pedagogia dá grande ênfase a uma amplitude de fundamentos (filosóficos, históricos, didáticos, econômicos, políticos e administrativos), em detrimento do estudo da prática real que será exercida. Assim, a formação inicial para diretores não discute as demandas da escola, visto que a carga horária voltada para aspectos da gestão escolar foi muito reduzida.

Também encontramos diferentes enfoques teóricos acerca da formação do diretor. De acordo com Paro (2009), existem duas posições contraditórias em relação à formação do diretor: uma que preconiza uma formação técnica, específica, por considerar que as ações do diretor são diferentes das do professor, e outra que entende que a formação deve ter essência educativa, já que o que é exigido do diretor em termos técnicos pode ser aprendido no cotidiano do trabalho. Já Libâneo (apud Paro, 2011) julga que a atividade do diretor e do professor são diferentes e exigem formação específica.

Para além do enfoque teórico, é necessário que o diretor desenvolva "um grande leque de competências relacionadas a diferentes áreas, como fundamentos da gestão e seus desdobramentos, a gestão pedagógica, administrativa, de pessoas, do tempo, da cultura, do clima organizacional da escola, planejamento de ensino e estratégico, monitoramento e avaliação, entre outros." (LÜCK, 2015). Essas competências são necessárias, mas notadamente difíceis de adquirir na formação inicial, dado o aligeiramento dos cursos de formação. Por isso, essas competências serão desenvolvidas e aprimoradas no ambiente escolar, no exercício da função de diretor escolar.

Segundo Hernandez (1998), está faltando um lugar na universidade que prepare os profissionais, diretor e coordenador, tanto do ponto de vista da Ciência da Educação quanto da didática para a formação dos profissionais da escola.

Para além da formação acadêmica, ao ingressar na função de diretor escolar, faz-se necessária uma formação que introduza o ingressante na nova função. Nas entrevistas realizadas, essa ideia se reafirma, pois encontramos diretores que relatam sentir falta de uma formação ao iniciar na função. Há relatos de profissionais que saíram da sala de aula e assumiram a direção sem um período de formação, de acolhimento e de informações básicas sobre o funcionamento da rede de ensino:



"(...) fomos aprovados no concurso e iniciamos uma nova função, não houve um momento de acolhimento; escolhe a sua escola, vai prá lá e seja o que Deus quiser!" (Diretora)

"(...) todos os trâmites legais eu tive que aprender "na raça" [...] era uma questão de informação, de secretaria. Quando você sai da sala de aula, você não sabe como funciona, não sabe como é o trâmite." (Diretora)

Essa formação é de extrema importância para quem se inicia na nova função, já que é preciso conhecer as concepções da rede, os fundamentos do trabalho e sua organização e estruturas básicas, o funcionamento dos órgãos colegiados (em especial a APM e o gerenciamento de seus recursos).

As reflexões acadêmicas atuais têm enfatizado que a formação continuada precisa partir do cotidiano da escola (CANÁRIO, 1998; CHRISTOV, 1998; HERNANDEZ, 1998; MARIN, 1998; NÓVOA, 1992; PÉREZ GÓMEZ, 1992) e deve estar mais próxima do momento e do ato do ensino. No entanto, aprender a partir da escola não pode resumir-se a aprender por tentativas e erros. Um importante processo formativo se faz necessário, além da troca constante entre os pares.

3.2 A formação continuada e a formação em serviço

O termo formação continuada traz implícita a ideia de continuidade a uma formação anterior, à formação inicial. Esse termo foi disseminado na década de 1990, em substituição aos termos utilizados até então: reciclagem, capacitação, treinamento ou aperfeiçoamento. A formação continuada surge como um apelo, em um contexto de velozes mudanças tecnológicas, para a atualização constante e permanente dos indivíduos, na chamada sociedade do conhecimento. Por entendê-la ampla e de caráter mais geral, pois envolve toda a formação vivenciada pelo sujeito ao longo da vida, optamos por fazer distinção entre os termos formação continuada e formação em serviço. Entendemos que esta última, mesmo fazendo parte da formação continuada, circunscreve-se ao âmbito profissional e refere-se àquela oferecida pelo empregador no intuito de fornecer ao empregado os elementos fundamentais para o desempenho da função.

Para os entrevistados, a formação em serviço tem papel fundamental na preparação e atualização do diretor escolar, porque não se pode conceber que seja destinado a aprender apenas por tentativas, pelos erros e acertos em sua prática de trabalho. Consideram essenciais, para a atualização do diretor e ampliação de seus

horizontes profissionais, os programas de formação que focam no desenvolvimento de seus saberes. Contribuem com a formação programas que consideram o diretor de escola como sujeito ativo em sua própria formação e propiciam espaços constantes para a reflexão, tanto da prática quanto das mudanças postas em ação. Constitui-se como um acompanhamento que apoia a aprendizagem desse profissional. De acordo com Nóvoa (1992), a formação continuada precisa ter como ponto de partida o ambiente escolar, promovendo o diálogo, o pensar e o repensar das diferentes experiências, ao envolver todos os atores do fazer pedagógico e valorizando o olhar de cada um de acordo com as vivências singulares.

Para isso, a formação em serviço precisa ser sistemática e ocorrer com regularidade, o que pretere supostas formações organizadas de maneira eventual e descontextualizadas do universo da escola. Os encontros periódicos de diretores escolares com seus pares para discussão de problemas reais e o suporte teórico e análise de contingências técnicas apoiam o diretor no aprimoramento do seu trabalho. A formação em serviço de competência dos sistemas deve ser contínua, dinâmica, articulando teoria e prática. Precisa ser organizada de forma a superar os equívocos e problemas, como:

- ❖ uso de programas generalistas, distantes da realidade das escolas;
- ❖ distância entre teoria e prática;
- ❖ conteúdos descontextualizados ou normativos que não correspondem à realidade das escolas;
- ❖ transmissão de informações ao invés de resolução de problemas. (LÜCK, 2000).

Nas entrevistas, encontramos relatos de dificuldades com relação à formação oferecida no momento, pelo fato de esta não se apresentar como espaço de reflexão contínua das práticas educativas, o que gera desmotivação. Os diretores lamentam quando as formações ocorrem "sem intencionalidade, sem recheio, sem graça". Isso encontra eco em Nóvoa (2009), quando afirma que muito se fala sobre a necessidade de formação dos professores, mas que, no entanto, muitas vezes, não é ele, o professor, o ator principal nas políticas de formação dos sistemas. Para o autor, muito se diz sobre formação, "mas os professores não foram os autores destes discursos e, num certo sentido, viram o seu território profissional e simbólico ocupado por outros grupos". Ele denuncia a inversão de interesses, de modo que atualmente se atribui mais valor aos "produtos da indústria de formação de professores" do que à produção de saberes pelos profissionais que atuam na sala de aula e nas escolas. De forma análoga, a formação de diretores também pode desviar-se da proposta de construção dos saberes produzidos na escola para uma proposta de imposição de saberes construídos para a escola. O revés da formação pode ser transformar em uma formalização que amordaça a realidade ao invés de dialogar com ela.

Entendemos que a formação precisa partir das demandas trazidas pelos diretores para o diálogo no coletivo de profissionais, identificando similitudes e singularidades, mas com o propósito de provocar uma interação entre os diferentes saberes, potencializando reflexões, clareando a orientação teórica, e sobretudo promovendo a ação autoral, instrumentalizando o diretor para lidar com as demandas singulares de cada comunidade escolar.

Segundo os diretores entrevistados, as boas estratégias de formação para os diretores requerem o diálogo entre parceiros com diferentes níveis de experiência, visitas às diferentes escolas, encontros sistemáticos e regulares entre os pares, a socialização de práticas que fomentem a invenção de soluções para problemas, muitas vezes parecidos, outras tantas, singulares. Formar sem engessar, formar sem formalizar. Formar considerando a importância da qualidade do ensino para a melhoria das aprendizagens dos alunos significa partir de conteúdos ligados às demandas das escolas (desafios e/ou dificuldades) e a ela devolver conteúdos enriquecidos de reflexão e coerência. O município de São Bernardo tem uma história acumulada de formação de diretores que pode contribuir para a definição de novas políticas e programas de formação.

3.3 A formação em serviço no município

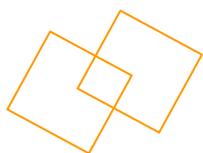
O município de São Bernardo de Campo foi compondo um percurso de formação de professores ao longo dos seus 50 anos de história de rede escolar.



A primeira escola municipal para atendimento da infância foi criada em 1960; porém, as práticas de formação em serviço ganham destaque nesta rede na década de 1980, quando também outras esferas educacionais, inclusive a academia, se dedicaram a compreender questões relativas ao ensino, motivadas pelo grande número de crianças que fracassavam em sua trajetória escolar. (SILVA, 2015, p. 19)

O aumento expressivo de alunos ingressantes nos sistemas escolares nesta década, por força da meta de universalização do ensino, ampliava proporcional e consideravelmente a margem de situações de fracasso escolar, o que foi interpretado como evidência de que a escola não estava preparada para ensinar tantas crianças, de condições tão diversas (ANGELUCCI, 2004; AZANHA, 1996, 2004). Então, naquela época foram lançadas reformas e políticas educacionais para implantação de mudanças que supostamente possibilitariam

melhor aprendizagem para as crianças. No município, a criação de um Serviço de Orientação Técnica (SOT) foi o recurso utilizado para subsidiar as aprendizagens dos docentes, o que por sua vez demandou novos conhecimentos, novos saberes, novos processos formativos. Nesse sentido, citamos Tardif e Lessard (2011, p.81):



Fundamentalmente, quando olhamos a evolução da escola ao longo de um século, constatamos que sua célula básica permanece intacta (a classe perdura), mas ao redor desse nó central multiplicaram-se grupos, estruturas, dispositivos organizacionais mais e mais complexos.

É no contexto de diversas reflexões sobre educação que ocorriam no país e no município que surge, na década de 1990, o conceito de formação permanente. Termos como atualização, reciclagem, treinamento, formação em serviço, formação permanente, formação continuada foram utilizados ao longo dos anos. Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases traz a recomendação de formação inicial para os professores da educação básica em nível superior e o incentivo a práticas de valorização do magistério. De modo que, no município, passou a existir um Programa de Formação Permanente, que oferecia formação continuada para professores em serviço, também a formação em nível superior para os que não a possuíam e uma formação específica para o diretor, com foco em sua atuação como formador privilegiado dos professores por sua proximidade geográfica da cena e dos processos de ensino.

Em dissertação acerca das modalidades formativas ocorridas no Município de São Bernardo do Campo no período de 1998 a 2008, Silva (2015) relata que os diretores se referem a algumas modalidades de formação em serviço como as mais interessantes em função da consistência, da fundamentação e do alcance dos conhecimentos produzidos à época, dos quais muitos alicerçam as práticas até os dias atuais:

- ❖ encontros sistemáticos de gestores para tematização das práticas de formação dos professores acompanhados por assessoria pedagógica, nos diferentes segmentos do ensino;
- ❖ cursos escolhidos anualmente pela escola e realizados em parceria com a Secretaria de Educação. Esta modalidade destaca a autonomia da escola na escolha, por seus membros, de um profissional que viesse ao espaço da escola para aprofundar reflexões sobre temas importantes do Projeto Político Pedagógico em andamento.

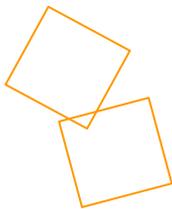
- ❖ encontros anuais de educadores da rede municipal, compartilhando práticas significativas, no formato de oficinas e seminário. A referência citada nesta modalidade foi o evento anual denominado Compartilhar;
- ❖ encontros regulares na escola entre gestores e os orientadores pedagógicos e equipe de orientação técnica (constituída de maneira multiprofissional: fonoaudiólogo, psicólogo, assistente social e terapeuta ocupacional) ;
- ❖ publicações produzidas pela Secretaria de Educação, com base nas discussões da rede de ensino. A referência para esta modalidade de formação foram os Cadernos de Validação e as Propostas Curriculares.

Consideramos como pressuposto para trilhar tal caminho, que é necessário uma formação inicial específica para direção escolar (o que existe, mesmo que precariamente, nas matérias de gestão escolar, nos cursos de graduação e pós-graduação), que aliada a uma política de formação em serviço que estimule a prática da reflexão profissional, podem constituir uma forma de enfrentamento das formas alienantes de conduzir escolas.

Retomando a metáfora da 'liquidez' para caracterizar o estado da sociedade moderna, que, como os líquidos, se caracteriza por uma incapacidade de manter a forma, nossas instituições, quadros de referência, estilos de vida, crenças e convicções mudam antes que tenham tempo de se solidificar em costumes, hábitos e verdades auto evidentes. Bauman (2009) nos coloca ainda que "agora as coisas todas, empregos, relacionamentos, know-hows etc tendem a permanecer em fluxo, voláteis, desreguladas, flexíveis". Assim, nos perguntamos como pode ocorrer a formação do diretor escolar frente ao contexto da sociedade líquida? Como dar forma ou como trabalhar a questão da forma diante de um meio que não tem forma fixa, que se modifica conforme o recipiente que o recebe? Como ser formador em uma escola mergulhada na modernidade líquida, mas que a todo momento se comporta como se estivesse em um meio sólido?



O dirigente, dizia Gramsci numa das mais conhecidas passagens de sua obra, é aquele que consegue reunir à sua condição de especialista a sua condição de político. Por isso se distingue do dominante. Por não se valer da coerção e por não decidir sem estar credenciado a fazê-lo.



Não sendo um simples delegado da força institucionalizada, o dirigente é ao mesmo tempo partícipe e condutor do processo que dirige. O que o credencia é o saber especializado que detém e o que o autoriza é a confiança de seus pares. Ao primeiro ele terá chegado pelo estudo e pela experiência criticamente analisada. A segunda ele a terá alcançado pela clareza e a constância de seu propósito de vida pessoal e profissional. (SILVA JUNIOR, 2012, p. 18)

O processo de formação do diretor escolar deve levar em consideração a natureza de seu trabalho e a natureza da própria escola. Portanto, tal processo formativo deve possibilitar bases, solidez, movimento, segurança ao diretor enquanto formador de outros profissionais que formam crianças em uma perspectiva de “pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (C.F. art. 205)

Em sua dissertação de mestrado, Barros relata que, durante o início de seu exercício profissional como diretora escolar na rede municipal de São Bernardo do Campo, havia um processo formativo que possibilitava reflexão e discussão entre os diretores, aos quais eram encaminhados textos articulados às temáticas analisadas em encontros de grupos. Contudo, muitos diretores não sabiam como desenvolver práticas reflexivas junto aos professores nas escolas, já que formar dentro dessa proposta implica por parte do formador um envolvimento em seu próprio processo (2004). Com efeito, não basta afirmar que os diretores devem ser reflexivos e que devem dispor de maior autonomia de pensamento. Há que estabelecer, através da constância e da coerência, uma tradição de pensamento e de reflexão que possa apoiar esse esforço (POPKEWITZ, 1992).

E acentuamos que é preciso realizar a formação de diretores em uma perspectiva profissionalizante (ALTET et al., 2003), democrática e humanizadora (MELLO, 2007). Profissionalizar é atribuir uma série de conhecimentos específicos, sem os quais não é possível exercer a profissão (NÓVOA, 1997).

Para refletir sobre os conteúdos fundamentais destinados a formar estes formadores de professores, recorreremos a Lamy (2003, p. 43), que divide os saberes necessários aos formadores de professores em cinco polos de conteúdo:

- ❖ conhecimentos técnicos, teóricos e práticos de organização pedagógica e material, e de construção de situações de formação;
- ❖ conhecimentos relativos à gestão de grupo e técnicas e recursos da sociopsicologia;



- ❖ conhecimento da cultura de avaliação e seus paradigmas;
- ❖ conhecimento de técnicas de entrevistas e de acompanhamento de professores e de equipes, estabelecendo relações de ajuda;
- ❖ conjunto de conteúdos que auxiliem a tornar um formador reflexivo: conhecimentos sobre sequências de ensino, análise de sequências de ensino, seus componentes e variáveis, variabilidade da ação de ensinar. Processos de ensino e aprendizagem e os ajustes (ALHEIT, 2008). Técnicas de análise e compreensão de práticas. Conhecimentos sobre a função do formador e os impactos na prática do professor.

Lamy (2003, p. 44), em sua pesquisa, relacionou seis aspectos importantes que uma formação profissionalizante precisa desenvolver nos formadores de professores:

- ❖ competência para gerir a complexidade das situações encontradas, avaliando rapidamente o que se passa na situação de formação a fim de tomar decisões adequadas;
- ❖ competência para articular o discurso teórico que constrói seus referentes com a situação concreta que lhe é proposta;
- ❖ competência para criar um projeto efetivo de apropriação da formação: “O que farão com isso?”;
- ❖ competência para reduzir a distância entre o dizer e o fazer, na sua própria prática e na daquele que forma;
- ❖ competência para garantir um acompanhamento respeitoso às pessoas que forma;
- ❖ competência para aceitar o confronto de seus referentes e de suas práticas com os de outros formadores, aceitando seus próprios limites e imperfeições, fazendo da condição de aperfeiçoável o mote da profissionalização, assim como a busca da coerência.

Para discutir sobre o diretor escolar enquanto formador, partimos do pressuposto de que há uma relação direta entre seu potencial formador e a qualidade da formação que recebe, principalmente na formação em serviço.



4- O DIRETOR COMO FORMADOR

Para iniciar nosso texto sobre o diretor como formador, tomaremos por base o que chamamos de princípios formadores, que são aqueles capazes de dar forma, de gerar movimento frente à necessária estabilidade. São eles: **pertinência, profundidade, coerência, constância e vínculo.**

- ❖ A **pertinência** é fruto de uma postura crítico-reflexiva, a qual dá condições para que se avalie a relevância de determinada ação formativa.
- ❖ A **profundidade** permite-nos ir além do espelho d'água, ir além da superfície, da superficialidade. Esse princípio muitas vezes é motivado pela lógica da suspeita, a qual elucida diversos questionamentos que para suas respostas exigem pesquisa, estudo, debate, socialização, construção, desconstrução e reconstrução de conhecimentos.
- ❖ O **princípio** da coerência está intimamente ligado à dimensão ética do trabalho do diretor. Considerando que a ética trata da reflexão da moral. Assim, as ações formativas tendem a preservar as pessoas, a cuidar das relações. Coloca o diretor escolar ante uma situação que faz necessário que seu discurso e sua prática estejam, entre si, condizentes.
- ❖ A **constância** no processo formativo é o que permite que determinadas temáticas ou determinadas posturas passem a fazer parte da rotina. É o princípio que permite pararmos e repararmos por diversas vezes face ao mesmo objeto, problema ou saber. A constância é indispensável para que as ações eficazes não caiam no esquecimento, mas que venham à tona constantemente.
- ❖ O **vínculo** é o princípio capaz de estabelecer pontes entre os sujeitos. É o princípio capaz de validar o papel do outro no nosso processo formativo. O vínculo tem o potencial de formatar a coletividade. Ele permite superar a sensação de isolamento e de solidão, que é queixa recorrente dos profissionais da educação, principalmente dos diretores escolares. Nas entrevistas, encontramos relatos sobre a importância do acolhimento, da união do grupo, o cuidado de um para com o outro e a constituição de equipe de trabalho.

Reiteramos que é de extrema relevância que tais princípios povoem e sejam evidentes nos processos relativos à formação do diretor escolar.

Na formação em serviço dos profissionais que atuam na escola, o diretor encontra um grande território para o exercício de sua função. Criar espaços e condições para a reflexão e a formação de professores e da equipe de trabalho na escola tem sido um exercício dos diretores de escola em São Bernardo do Campo. Para que os encaminhamentos que dão às questões que surgem neste cotidiano se constituam práticas de uma rede, de um coletivo, os diretores precisam estar amparados por um processo formativo que dentre outras coisas demonstrem:

- ❖ intencionalidade de valorizar e promover a construção e manutenção do coletivo na unidade escolar;
- ❖ uma postura crítico-reflexiva e uma ação refletida;
- ❖ o fortalecimento da presença formativa do diretor no espaço escolar;
- ❖ o foco da gestão da formação na aprendizagem dos sujeitos;
- ❖ o estímulo à capacidade de mobilizar saberes dos profissionais.

Com base nos princípios formadores, entendemos que seja necessário à ação formativa apontar esforços na construção de um trabalho coletivo, cujos valores a serem construídos e negociados também possam ser coletivos.

Na lógica mercadológica, o trabalho coletivo é entendido como a soma dos trabalhos individuais. Na escola, o trabalho coletivo pode proporcionar uma educação de qualidade, pois é significativo para todos os envolvidos, visto que auxilia no processo de transformação individual e de atuação no seu meio social para superar as contradições nele existentes. A construção da coletividade engaja e identifica os sujeitos no exercício de suas profissões.

Nesse sentido, para Barros (2004) o diretor escolar tem uma parcela importante no processo que estabelece o clima escolar. A construção do coletivo dá-se por meio da cooperação, do vínculo, como já dissemos; ela tem a capacidade de estabelecer pontes entre os sujeitos.

A formação na unidade escolar deve proporcionar a criação de uma identidade coletiva capaz de orientar, de sular as ações de cada sujeito.

Na lógica da identidade coletiva ou do trabalho coletivo, cada um tem um importante papel na execução do projeto político pedagógico da unidade escolar.

Todos os envolvidos se reconhecem como educadores. Os conhecimentos, os saberes de cada um são de grande valia diante de um processo formativo que considera uma diversidade de vozes. O diálogo pedagógico que amplia pontos de vista, que alarga as possibilidades de ação educativa, que valoriza os saberes construídos e as perguntas que emergem do cotidiano, que entrelaça práticas e as construções teóricas, é a essência da formação.

Nesta concepção de formação dialógica, todas as tipologias de sujeitos que apresentamos no início desse capítulo são os protagonistas que trazem da sua atuação e da sua reflexão os elementos de uma realidade viva e singular, que serão o ponto de partida para uma formação voltada a constituição de um projeto coletivo de educação.

Nas entrevistas, encontramos relatos sobre a importância da ação do diretor na articulação de um trabalho coletivo:

(...) eu trago tudo para a equipe, para fazermos juntos, em um processo de ajuda mútua. Mesmo que haja discordância, sentamos e resolvemos, tendo como referência o que trará o bem da criança. [...] Deste modo, todos contribuem para conseguirmos uma melhor qualidade no trabalho de todo mundo, tendo como foco a criança. (Diretora)

Cabe ao diretor escolar, em parceria com sua equipe gestora, mapear as potencialidades, viabilidades e dificuldades de cada sujeito. Para tanto, é preciso conhecer as biografias, as vivências e experiências dos profissionais. Conhecer de qual lugar cada um fala. Dentro do processo formativo, cabe ainda possibilitar que os diferentes profissionais dialoguem, debatam, coloquem em jogo seus pontos de vista, seus anseios, seus sucessos. A escola sob a lógica do trabalho coletivo tende a tornar-se um espaço privilegiado para troca de ideias, de socialização de práticas, de problemas reais que não se apresentam nos livros ou nos programas de formação inicial.

A formação baseada no diálogo mobiliza, gera movimento. Já a formação baseada no monólogo é geradora de estagnação.

Dentro da coletividade, também se faz necessário um exercício de olhar para as individualidades, para a necessidade de cada sujeito, de cada segmento de profissionais. Para que isso ocorra, é preciso que o formador circule pelos diferentes espaços geográficos da unidade escolar; que ele tenha a possibilidade de realizar observações sob diferentes pontos de visão, ou, como diriam os tripulantes das antigas embarcações, sob diferentes linhas de visada.



Esse desejo de fazer-se presente em diferentes espaços da unidade escolar, como nos momentos de entrada e saída dos alunos, nas lavanderias e nos almoxarifados, por exemplo, é por nós denominado de presença formativa do diretor no espaço escolar. Nesse sentido, resgatamos um trecho de uma entrevista realizada com um professor que responde pela Direção - PRD:

“Então um pai me disse:

_ Ué, mas você é diretora e fica aqui no portão?” Eu respondi que havia motivo para eu estar ali diariamente. Disse ele: “Pra você ver o movimento de entrada e saída da escola?”. Respondi que sim, que precisava ver o movimento, porque o trabalho da escola já está acontecendo desde que recebemos as crianças no portão. Outro dia precisei fazer uma intervenção com os transportadores [...] eu acho que formar é isso de lidar, de ver as necessidades. Então você vai lá, você olha e verifica o que é preciso retomar (...). (Diretora)

A presença formativa do diretor no espaço escolar se constitui um dos princípios para atuação do diretor formador. Para agir sob este princípio, para que ele oriente suas ações na escola, é coerente que seja imerso ele mesmo em espaços de reflexão com outros pares, sejam eles os membros da sua equipe de gestão ou diretores de outras escolas da rede. Esta possibilidade de pensar coletivamente as práticas se realiza a partir de sua própria experiência reflexiva, de forma sistemática e constante.

Para Contreras (2002), a reflexão é um processo coletivo. Nesse caso, é fundamental o papel do diretor como articulador do coletivo na escola, coletivo este que reúne pessoas com diferentes interesses, com experiências diversas, com diferentes formas de conceber o ensino. O instrumento para viabilizar essa articulação é o Projeto Político Pedagógico, que orienta e busca consensos na equipe. O PPP vem como uma estrela-guia, a referência que orienta a navegação, que confirma o caminho certo e é capaz de orientar os que estão perdidos, porque estar perdido não é de todo mal: só se pode considerar como perdido aquele que sabe aonde precisa chegar, mas não sabe como fazer. Assim, o coletivo tem o papel fundamental no apontar referências, a rota a se seguir.

A reflexão encarada como um processo coletivo permite o movimento com segurança, com estabilidade. Permite a mudança para além do novidadeiro. A reflexão no campo da individualidade é importante, mas limitada.



Narcissus, Caravaggio, 1597–1599

Narciso, personagem da mitologia grega, ao ver sua imagem refletida no espelho d'água, atira-se nela, encantado pelo que vê, na ilusão de encontrar-se com sua possível beleza. Mas, será que ao ver-se refletido, Narciso se vê tal como é? Ou será que ele via alguém que julgava de beleza tão fascinante quanto a sua? Possivelmente não!

Primeiramente consideremos o fenômeno que sofrem os raios luminosos na mudança de meio, do ar para água. Esse fenômeno, denominado refração, tem a capacidade de alterar o ângulo dos raios luminosos. É o mesmo que acontece quando colocamos uma colher no copo com água e ao olhar temos a impressão de que a colher está quebrada. Outro ponto a se considerar seria uma possível instabilidade do espelho d'água, causando ondulações impulsionadas pelo vento, podendo comprometer o reflexo. A ausência de interlocução de Narciso com outros pares esmaece a possibilidade de ampliar sua compreensão da realidade: fica paralisado na ilusão criada pelo único reflexo que a água lhe oferece, privado de diversas reflexões possíveis a partir da interlocução com outros pontos de vista.

Se houvesse outras pessoas como Narciso, seu desfecho seria o mesmo? Será que alguém não o questionaria sobre o que estava olhando? Será que não diriam que não valeria a pena, que ele não era tão belo assim?

Ou, ainda, se não diriam que aquele não era Narciso, tal como o pintor surrealista René Magritte (1898-1967) nos diz em sua obra "Isto não é um cachimbo".

A reflexão coletiva tem a capacidade de indicar, de alterar os caminhos, de identificar referências, de olhar para além do reflexo, para além daquilo que parece, mas não é.



1928/29 - René Magritte (1898-1967)

O coletivo tem o potencial de enriquecer a reflexão, de levantar mais variáveis, de antecipar-se diante de problemas muito mais do que na reflexão individual. Essa referência de reflexão possibilita o que chamamos de ação refletida, que é a ação que precede à reflexão. Encontramos relatos deste aspecto nas entrevistas:

(...) para mim é fundamental todo mundo participar, todos darem sua opinião, sua forma de ver; isso nos ajuda a pensar melhor também.”(Professora).

“(...) procuramos fazer um trabalho junto, unificado, e pra isso precisamos conversar, dizer o que pensamos sobre como fazer ou sobre como foi feito... a equipe está muito aberta para dialogar e resolver o problemas do dia a dia.”(Diretora)

Outro ponto que consideramos relevante no processo formativo dos professores é a aprendizagem dos alunos como foco principal da formação na escola. Tem que ser esta a inspiração para a aprendizagem constante do adulto que atua com crianças. A ação formativa do diretor, por sua vez, precisa colocar em diálogo estes dois movimentos: a aprendizagem dos alunos e a qualificação e aperfeiçoamento dos profissionais da escola. Sua atuação direta, no entanto, é sobre a última. Ela precisa ser seu material de trabalho e o objeto de seu estudo.

Ao caminhar pela escola, ao ler os registros, ao promover encontros e debates nos segmentos de trabalho ou na equipe como um todo, o diretor identifica em diversas questões a necessidade de intervenção. Após ouvir é preciso estabelecer critérios para analisar as necessidades observadas, classificando o que precisa de intervenção pontual e o que merece uma atuação continuada, o que precisa de intervenção imediata e o que pode ser trabalhado a médio e em longo prazo, o que carece de intervenção individualizada e o que pede uma atuação no coletivo. A formação do diretor, com diferentes temáticas (pedagógica, administrativa, recursos humanos, gerenciamento de recursos etc.) atua na avaliação do que sejam as necessidades coletivas e as necessidades isoladas, também chamadas particulares ou específicas.

Nas entrevistas, encontramos manifestações que destacam a importância da presença da equipe de gestão nos espaços da escola, participando das atividades, seja como estratégia de compreensão das demandas trazidas pelos professores; seja como forma de conhecer as necessidades do educador para apoiá-lo no acompanhamento formativo. Ao olhar para a prática docente a equipe de gestão resgata conteúdos fundamentais para os momentos de formação, para orientar sua



intervenção e devolutivas junto ao planejamento, no diálogo sobre os projetos, no debate sobre a organização dos espaços. Entendem que esse acompanhamento auxilia e subsidia o trabalho do professor, porque possibilita uma interlocução reflexiva sobre sua prática, o que qualifica a ação docente. Um bom trabalho formativo tem influência na aprendizagem dos alunos, no processo desenvolvido em sala de aula. A intencionalidade andragógica na formação promove avanços no trabalho do professor. Nesse processo é preciso escutar ativamente os professores, observar com atenção sua prática, registrar este percurso, propor estratégias, acompanhar a realização de atividades, esclarecer dúvidas e apoiar o professor em sua trajetória.

Promover a mobilização dos saberes dos profissionais da escola é tarefa complexa, que exige, segundo algumas pesquisas de mestrado e doutorado realizadas por profissionais da rede de ensino:

- ❖ analisar e interpretar uma realidade dinâmica (a partir das avaliações feitas pela equipe, pelas famílias, pelos alunos; a partir das observações feitas pela equipe de gestão no espaço da escola e também a partir das demandas trazidas pela equipe, pelos educandos, pelas famílias, pela orientação técnica, pelo sistema de ensino etc.), fazendo dessa interpretação o ponto de partida (QUINONERO, 2002; BARROS, 2004);
- ❖ eleger conteúdos estruturantes que ampliem a possibilidade de reflexão no trabalho formativo (estudando o material selecionado) (PELLISSARI, 2005);
- ❖ eleger ou criar estratégias coerentes com o tipo de reflexão que se quer levar e provocar no grupo (GOMES, 2000; LEIBRUDER, 2007; OLIVEIRA E SOUZA, 2008);
- ❖ estabelecer critérios para a avaliação do percurso individual do trabalho formativo coletivo (BARROS, 2004; OLIVEIRA E SOUZA, 2008).

A formação do diretor escolar é um processo dialógico e compartilhado. Deve compartilhar-se com os demais membros da equipe de gestão. Ao mesmo tempo, é necessário definir o que compete a cada um enquanto responsabilidade. Esta definição precisa considerar os saberes, as atribuições, as experiências e o perfil de cada membro da equipe. Além dos membros da equipe gestora da unidade escolar, todos os profissionais que atuam na escola contribuem reciprocamente com a formação, uma vez que podem atuar, em processos de reflexão, de revisão e

de implementação de práticas, sobre seus pares, sobre outros segmentos e, claro, sobre os alunos.

Um processo formativo tal como defendemos aqui deve considerar todos os sujeitos envolvidos. Todos têm potencial para aprender e ensinar. Retomando as caricaturas apresentadas anteriormente, os sujeitos que boiam, icebergs, ilhas, embarcações e portos podem contribuir com o processo formativo na unidade escolar. Os primeiros, mesmo diante de sua fragilidade, têm um ângulo de observação diferente dos demais, estão na horizontal e certamente observam diferentes situações, ou uma mesma situação que os outros, mas sob um diferente ponto de vista, ou mesmo um ponto de vista único. Os icebergs têm muito a revelar, têm muito a dizer, uma vez que aquilo que observamos deles é uma pequena parcela do que são; sua maior porção está submersa. Numa análise mais profunda, podemos dizer que as ilhas também são dotadas de movimento e têm capacidade de se modificar, considerando os movimentos das placas tectônicas e das intempéries a que estão sujeitas. As embarcações permitem que os sujeitos possam mergulhar em águas mais profundas e voltar à tona trazendo consigo saberes, conhecimentos a que os demais sujeitos não tiveram acesso. Por fim, os portos, que congregam uma diversidade de saberes e conhecimentos que também merecem ser socializados.



5- CONSIDERAÇÕES FINAIS

É comum ouvir, nos discursos coletivos, nas rodas de conversa sobre Educação, que muitas dificuldades são questões de tempo para serem superadas. O tempo por si só não é garantia de experiência, de sucesso profissional, de aprendizagem. O sucesso profissional se dá mediante o aprimoramento das intervenções e na definição clara das intencionalidades dos formadores, desenvolvendo uma postura investigadora-crítico-reflexiva e, por sua vez, gerando uma ação refletida.

Estudos, experiências e entrevistas realizadas durante nossa pesquisa apontam para o perfil de um diretor preocupado e envolvido com a formação em serviço. Uma formação que atua sobre a prática, que ajuíza reflexão e o fazer a partir de um processo dialógico que integra a realidade particular de cada escola, o contexto social em que está inserida, o conhecimento acumulado sobre educação, sobre formação de professores e sobre gestão escolar; e não tende apenas a preencher as lacunas oriundas da formação inicial.

A sociedade líquido-moderna também pode ser encarada como uma possibilidade de movimentar a escola para as mudanças necessárias, a partir de uma fundamentação consistente e não para o novidadeiro, ou a serviço dos interesses do universo mercadológico.

Os sujeitos atuais também necessitam desenvolver, como elementos da profissão, pertinência, profundidade, coerência, constância e vínculo, o que aqui chamamos de princípios formadores, que se aplicam tanto ao trabalho de formação exercido pelo diretor junto a sua equipe, quanto à formação que forma os diretores, na formação em serviço.

As entrevistas realizadas fazem grande referência à preocupação em dar sentido à construção de uma identidade coletiva das unidades escolares, de formar trabalhadores coletivos que construam parâmetros sólidos para atuar na realidade da escola, que é dinâmica e dialógica. A reflexão coletiva traz muito mais variáveis e possibilidades de mudança que a reflexão no campo da individualidade, porque vem ao encontro da necessidade de uma formação humana mais reflexiva, mais ética, que, quando assumida coletivamente, possibilita um ensino e uma aprendizagem da melhor qualidade.

Quando todos se veem como formadores, passam a compreender que a formação profissional tem início desde os primeiros anos de escolarização dos alunos. As relações que hoje as crianças têm com seus diretores vão influenciar nas representações que construirão sobre a direção escolar e, futuramente, nas práticas daquelas que por ventura se tornarem diretores de escola.

Da mesma forma, investir na boa qualidade da formação de professores que atuam no Ensino Superior e na Educação Básica é também uma estratégia para investir em futuros diretores que hoje trabalham nas salas de aula de nossas escolas, como professores ou mesmo alunos na Educação Básica.



PARTE V- GESTÃO ESCOLAR E OS GESTOS DE DEMOCRACIA

“Escola democrática é aquela em que os seus participantes estão coletivamente organizados e comprometidos com a promoção da educação de qualidade para todos” (LUCK, 2009, p. 69)

Quando falamos em gestão democrática, podemos nos perguntar se esta expressão é uma questão de moda, modelo, estilo ou princípio de trabalho.

Para desenvolver tal discussão, vamos discorrer um pouco sobre cada um desses termos.

Quando dizemos que algo é uma moda, referimos, por definição, a costume, tendência, conjunto de gostos ou opiniões recorrentes em um dado contexto, determinado por alguém ou algum grupo. Moda é costume passageiro, gosto do momento, algo que vem e que vai, dada ao afeto de questões mais superficiais. Cortella (2014, p. 11) destaca o risco que correm as pessoas que, pelo fato de viverem tomadas pela ânsia da novidade, dedicam seu esforço de mudança não para inovar, mas passam “o tempo todo atrás de novas coisas que estão aparecendo, sem um fundamento mais sólido e menos precário”.

Seria então gestão democrática um discurso da moda, determinado por alguém ou algum grupo recorrente e costumeiro num determinado contexto? Creemos que não, uma vez que as questões trazidas neste tema, além de afetarem aspectos fundamentais das ações na escola, destinam-se, não a grupos, mas a todos e ao modo de administrar a coisa pública.

Quanto à definição de modelo, nos remete de início à ideia de modo, representação, forma, protótipo, idealização, parâmetro a ser seguido, referindo-se a formatos previsíveis, que bastam ser copiados, jeitos ou técnicas para fazer algo. É possível, então, enunciar uma nova pergunta: gestão democrática trata-se de um modelo a ser seguido? Dificilmente! Uma vez que o dia a dia na escola é dinâmico e, muitas vezes, imprevisível. No cotidiano da escola, não basta seguir modelos, porque a combinação das circunstâncias em seu interior resulta sempre uma realidade nova, para a qual podemos ainda não dispor de modelos válidos.

Passemos à ideia de estilo. A palavra vem do latim *stilu* uma forma de escrita realizada por uma pequena haste, como se fosse uma espécie de caneta. As pessoas que usavam esse instrumento escreviam com estilo. A palavra teve ampliação de sentido, identificando um grupo de pessoas que possuem elementos que as caracterizam ou as diferem em algum aspecto. Estilo pode traduzir-se por marcas que permitem identificação de autoria ou pertencimento. Ao longo do tempo, estilo ganhou o sentido de caracterizar uma maneira especial e diferenciada de se fazer algo.

Diante desta definição, é possível concebermos gestão democrática como um estilo de ser e fazer da escola? Acreditamos que não se trata apenas disto; gestão democrática não é algo que diferencie ou identifique grupos ou pessoas.

Princípio significa um fundamento ou essência de algum acontecimento, de algum fenômeno. Outro sentido possível seria o de norma de conduta, moral ou legal, que imprimisse valores morais e éticos pautando as ações dos sujeitos. Princípio é o valor inarredável do gesto. Neste contexto, entendemos a gestão democrática como uma linha mestra, a partir da qual a escola se move.

Considerando a definição de princípio como fundamento e essência, concluímos que a gestão democrática é o caminho por onde trilhar no intuito de realizar a essência da escola: ensinar. **Gestão democrática é aquela que resguarda o direito de todo cidadão, sem qualquer tipo de distinção.**

Não cabe aqui analisar profundamente o conceito de democracia, pois há muitos que o fazem bastante bem (BOBBIO, 1986, 2000; CARVALHO, 2002; CHAUI, 2001; LIMONGI, 2006; MOISES, 2010; VITA, 2007). Mas, recuperar o sentido oriundo da Grécia antiga, da junção, demo, povo, e cracia, governo, significando governo do povo. Um regime democrático é aquele em que as pessoas de um país podem participar da vida política. Longe de ser um conceito de fácil compreensão, a democracia mostra-se “como um projeto de enfrentamento das estruturas de dominação vigentes em determinada sociedade” (MIGUEL, 2014, p.39). Enfrentamento que se faz pela participação da sociedade. Porém, participar pode ter várias formas de expressões, seja na elaboração da lei, seja na fruição do direito, seja no dever da contrapartida (o respeito ao direito do outro), seja na tarefa de resguardá-lo àquele que encontra-se em condição menos favorável. “Uma verdadeira democracia deve facilitar a seus cidadãos a informação necessária para a defesa de seus direitos e a participação na conquista de novos direitos (GADOTTI, 2001, p. 9)”.

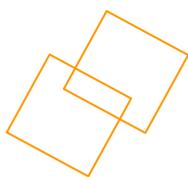
No Brasil, a democracia percorre uma trajetória peculiar, pois nossa história é marcada pela desigualdade, desde o evento do descobrimento do país, definindo formas de pensar as relações que se perpetuam até nossos dias. Como colocado por Pires (2012, pág 6):



Esse estado de coisas assumiu características quase imutáveis em nosso tecido social, de forma que as relações de desigualdade acabaram por se naturalizar, tornando árdua a luta pelos direitos de liberdade e igualdade, uma vez que os desprivilegiados acabam por não se perceber dignos de direitos.

Como colocado por Pires (2012, pág 6):





Esse estado de coisas assumiu características quase imutáveis em nosso tecido social, de forma que as relações de desigualdade acabaram por se naturalizar, tornando árdua a luta pelos direitos de liberdade e igualdade, uma vez que os desprivilegiados acabam por não se perceber dignos de direitos.

O filme **Que horas ela volta?**

De Anna Muylaert, 2015, com assumido tom de crônica social, apresenta uma interpretação das desigualdades sociais naturalizadas no cotidiano atual.

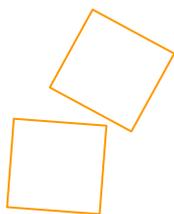


Durante a década de 80, com a abertura política e o fim do período de ditadura militar, surgiram no Brasil diferentes movimentos pela redemocratização no país, como lutas pela anistia, pelas eleições diretas, ações sindicais e grevistas, pela liberdade das organizações partidárias, além da luta por maior liberdade e participação da sociedade nas decisões, com a criação de diferentes instâncias, como conselhos formados pela sociedade civil e maior transparência e controle das ações do Estado. Essa abertura política trouxe para a escola a discussão sobre a descentralização administrativa e a gestão participativa.

A Constituição do nosso país, datada de 1988, amplia e institucionaliza várias formas de participação da sociedade na vida do Estado. Em relação à educação, é adotado o princípio da gestão democrática do ensino, que foi regulamentado pela Lei de Diretrizes e Bases, promulgada em 1996. Mas, na análise de Vitor Paro, a LDB/96 pouco avançou em relação a este princípio, uma vez que delegou para Estados e Municípios essa tarefa, “cujos governos poderão ou não estar articulados com interesses democráticos” (2007a, p. 75). O autor questiona a obviedade da lei, dizendo que a proposta pedagógica não poderia mesmo ser escrita por outros profissionais que não fossem a comunidade escolar. Paro afirma que a conquista da democracia no âmbito escolar foi parcial, pois se por um lado favoreceu a participação de professores, pais, alunos, comunidade na gestão escolar por meio de APM's, conselhos escolares e grêmios estudantis, por outro, a gestão democrática ficou à mercê de diferentes interpretações e concepções.



Por conseguinte, o Plano Nacional de Educação em vigência atualmente (Lei 13005 de 25/06/2014), em seu artigo 2º, coloca o princípio de gestão democrática do ensino público como diretriz. O tema da gestão democrática é tratado na Meta 19 deste plano:



Assegurar condições, no prazo de dois anos, para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto.

Embora, em nosso país, seja relativamente recente a temática sobre gestão democrática da escola, Pires (2012, p. 14) assevera que esse debate fez florescer as discussões acerca da autonomia da escola e a ideia de maior participação da comunidade escolar como favorecedora da descentralização das decisões e a extinção do autoritarismo no âmbito escolar. Ressalta porém que há uma discussão recorrente que vincula a implementação da gestão democrática no âmbito da escola à forma de provimento do cargo de diretor.

Para Bruno (1997) a expressão gestão democrática pode esconder um sentido de controle ao modo de pensar do trabalhador que disciplina sua estrutura psíquica de acordo com os “objetivos da organização” (p.39). Assim alerta para a polissemia do termo, que pode significar a “participação controlada” e “autonomia meramente operacional” (1997, p. 39), uma vez que possibilita que as organizações centralizem a definição de objetivos, e descentralizem, por meio da gestão democrática, a operacionalização.



Como estes mecanismos de controle são relativamente invisíveis e as hierarquias perdem a forma piramidal e monocrática, características das formas convencionais de organização e exercício do poder, a aparência assumida por esse novo sistema é da participação e da autonomia. (BRUNO, 1997, p.38)



1. OS DIFERENTES MODOS DE SER PARTE DA AÇÃO

Para tratarmos o tema da participação da comunidade escolar na gestão da escola, recorreremos à análise de Costa (2007), para quem exercer a participação democrática é um processo complexo, e que se configura de diferentes formas conforme os diferentes contextos. O autor classifica a participação no ambiente escolar em quatro tipos, deixando claro que eles não esgotam as possibilidades:

- ❖ A **participação burocrático-formal** é aquela em que as famílias cumprem o protocolo burocrático da relação escolar. Elas matriculam os alunos, pedem transferência, são chamadas para ouvir reclamações ou convocadas para alguma atividade regimental;
- ❖ A **participação tutelar** é aquela em que as famílias são vistas pela escola como uma extensão dos seus filhos, isto é, também como educandos. São alvo de um trabalho constante de informação, esclarecimento, motivação, orientação, no intuito de se tornarem mais cooperativas no processo de educação escolar de seus filhos;
- ❖ A **participação pragmático-utilitária** é aquela em que a comunidade e as famílias são vistas pela escola como fontes de bens e serviços destinados a suprir suas deficiências e necessidades. Familiares e lideranças comunitárias são envolvidos em mutirões, campanhas, quermesses e promoções de todo tipo, visando melhorar as condições de funcionamento da escola;
- ❖ A **participação genuinamente participativa** é aquela em que as famílias são chamadas a compartilhar decisões e responsabilidades com a equipe escolar, atuando de maneira cooperativa no encaminhamento de solução para os problemas levantados.

Lima (2001), em outra abordagem, desenvolve quatro critérios que expressam a natureza da participação: **a democraticidade, a regulamentação, o envolvimento e a orientação:**

- ❖ A **democraticidade** é o critério que sustenta a participação direta, realizada pelo exercício do voto e a participação indireta, realizada com a intermediação de representantes designados ou escolhidos;



- ❖ A **regulamentação** é o que dirige a participação formal, através de regras formalmente instituídas; a participação não formal, a partir de regras menos formais e a participação informal, tendo como referência regras informais;
- ❖ O **envolvimento** é o critério que se destaca na participação ativa, realizada a partir de conhecimento profundo sobre direitos e deveres; ou na participação passiva, na qual os sujeitos pouco se envolvem; e na participação reservada, quando o envolvimento não implica em comprometimento;
- ❖ A **orientação** é o eixo da participação convergente, que busca o consenso, e da participação divergente, que busca contrapor-se ao estabelecido.

Pesquisadores (LIMA, 2001; PARO, 2001a; SOUZA, 2001) analisam a forma como a constituição dos conselhos de escola e de outros órgãos colegiados representativos ancoram ou não a efetivação dos princípios da gestão democrática. Alertam que a eleição dos representantes para a composição dos órgãos colegiados é um importante momento do processo, porém, a participação que se encerra no ato do voto é precária. Para além dela, é fundamental a criação de canais de comunicação para o estímulo do debate, da reflexão e da constante busca de consensos entre representantes e representados. Isso ainda é um grande desafio que se apresenta à efetivação democrática formal, por representação, visto que, sem este movimento de ir e vir, se dilui o papel do representado, e o representante passa, na prática, a representar apenas a si mesmo, restringindo a abrangência do debate e do direito, esmaecendo o princípio da democracia.

Acreditamos que a formação de cidadãos, por meio da cultura da participação e corresponsabilização, seria uma possibilidade para o enfrentamento ao autoritarismo. Cremos que a Educação – o trabalho realizado em cada escola, em cada sala de aula – é um dos principais propulsores dessa formação. Neste aspecto, a “escola torna-se um espaço público fundamental para que o exercício de práticas democráticas se efetive, sendo este o sentido de uma educação para a cidadania” (PIRES, 2012, p. 35).

Na mesma direção, ressaltamos que a função formativa da escola no que diz respeito à cidadania vai além dos órgãos colegiados e assembleias escolares nos mais diferentes formatos. A formação da cidadania para a prática da democracia a ser definida nesses moldes, como substantiva, é aquela que se traduz por condições reais ao alcance do cidadão, e que poderá contribuir para o compromisso

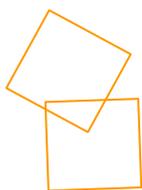


e realização de ações em prol do coletivo, uma vez que o processo de tomada de decisão é partilhado com os envolvidos.

Dada a complexidade do conceito de participação e a busca por compreender a democracia como exercício do poder (TAVARES, 2004), cabe-nos buscar na escola os processos de tomada de consciência e os gestos que indiquem o sentido de uma gestão democrática, apoiando-se no pensamento de muitos autores (CÓSSIO ET AL, 2010; PARO, 2007b; SAVIANI, 2008; COSTA, 2007, GADOTTI, 2007; LUCK, 2009 ; SILVA, 2016; SILVA JUNIOR, 2012,) mas também nos depoimentos dos diretores entrevistados na pesquisa. Como afirma Rios (2001, p. 116), “não basta ter o direito de participar, mas é preciso que se criem condições efetivas para essa participação”.

2. GESTOS DE EFETIVAÇÃO DA GESTÃO DEMOCRÁTICA NA ESCOLA

Maia (2008) indica o ano de 1986 como o marco de início da utilização, no Brasil, do termo gestão escolar, expressão alternativa para a desgastada administração escolar. No referido ano, ocorreu o XIII Simpósio Brasileiro de Administração da Educação, com a temática A Democratização da Educação e a Gestão Democrática da Educação. Em um contexto de reabertura política, foi firme o propósito de reposicionar a escola no cenário político, valorizando a participação de todos nos processos educativos. Assim é que se busca reunir tanto a



[...] função técnica quanto a função política do diretor, desenhando alternativas capazes de abrir a escola para a comunidade e, conseqüentemente, apontando caminhos para uma mudança social em contextos específicos. Além disso, eles enfatizaram a escola enquanto objeto de estudo da educação, na importância da construção coletiva do projeto pedagógico da escola e nas dimensões humanas e políticas presentes em cada organização, bem como na importância do estudo da cultura da escola para a realização de mudanças na qualidade de ensino. (MAIA, 2008, p. 41)

São quase trinta anos de busca de caminhos que levem a efetivação de uma gestão realmente democrática. Entre o ideal democrático e o real democrático há distâncias que não podem, por si só, desmerecer o empenho que cada um tem empreendido para agir, superando as limitações circunstanciais. Os diretores entrevistados destacam as dificuldades e os desafios com que se deparam no cotidiano, evidenciando a necessidade da reflexão contínua sobre como potencializar os modos de participação possíveis aos pais:

Às vezes a comunidade não consegue participar da forma que se espera, mas eu acho que é importante e necessário que as pessoas participem do jeito que podem. (Diretor)

Consulto os pais para resolver qualquer questão da escola, escuto-os e considero o que falam. Mesmo assim atuam como tarefeiros, e acredito que a participação é mais do



que isso, mas reconheço que precisa passar por isso. Existem mães responsáveis pela biblioteca circulante, pelos passeios, pela festa junina interna [...]mas o desafio é construir consensos pois percebo que às vezes a presença das mães incomoda os professores e funcionários. (Diretora)

A respeito desse desafio de criar canais de participação, uma diretora explicita como atua na escola, orientando-se pelo princípio da gestão democrática:

“Não me proponho a simplesmente abrir votação – não é isso a gestão democrática – mas trabalhar consensos. Busco a antecipação, que ajuda a organizar informações, conversas e decisões.”

O exercício da democracia pressupõe a negociação, a tolerância e a concessão a pontos de vistas; demanda tempo, empenho e disponibilidade! Pressionados pela urgência ou pela não disposição aos debates, é comum a tomada de decisões pelo voto sem o necessário diálogo. O voto por si pode não ser democrático. Souza (2009, p. 127, 131) destaca que só pelo diálogo se pode promover a convivência entre os diferentes sem opor o “poder da maioria aos direitos da minoria”. O autor defende o posicionamento de Theodor Adorno ao enfatizar a importância da escola como “instituição que tem a tarefa de suscitar o diálogo, a humanização do humano e a sua emancipação”.



O princípio da gestão democrática não deve ser entendido apenas como prática participativa e descentralização do poder, mas como radicalização da democracia, como uma estratégia de superação do autoritarismo, do patrimonialismo, do individualismo e das desigualdades sociais. Desigualdades educacionais produzem desigualdades sociais. (GADOTTI, 2001, p. 6)

Lembra-nos outra diretora que para democratizar as relações na escola “(...) é necessário considerar o macro e o micro, todos e cada um. Em uma escola onde a necessidade do coletivo impera, é necessário não esquecer da individualidade do sujeito”. O grande desafio é buscar ou criar estratégias que promovam este movimento entre as duas dimensões, coletiva e individual, de modo a aprimorar cada uma delas.



Na escola onde se intenciona desenvolver o trabalho a partir de uma gestão democrática, o primeiro compromisso precisa ser o de oportunizar aos educandos o acesso ao que há de melhor e mais elaborado na cultura, zelando tanto pela qualidade e relevância do que é oferecido, quanto pelo seu direito de aprender. Não se pode restringir gestão democrática a abertura nas relações, circulação de informações e gentileza no atendimento à população. Em regimes autoritários tais elementos também podem estar presentes. (MIGUEL, 2014)

Partindo dessa ideia, é garantindo aos educandos o direito ao acesso e permanência na escola, articulados com sucesso em relação à aprendizagem dos bens culturais e de apropriação da vida cidadã, que a escola marca o seu compromisso democrático. E este é um compromisso do diretor e de toda a equipe escolar. Um diretor entrevistado nos conta que em sua primeira experiência na função, assumiu o trabalho em uma escola onde não era hábito que os alunos entrassem no horário de início das aulas. Embora compreendesse que esta prática fazia parte da cultura daquela comunidade, isso o incomodou:

“Um dia, comecei a lidar com a situação. Falei para um menino: Vou ligar para sua casa e você só vai entrar para a aula quando sua mãe chegar. Quando chegou, ela me enfrentou, indignada com minha atitude. Informei à mãe que era direito da criança estar na escola no horário de início das atividades. Após um tempo, sempre que eu encontrava essa mãe, ela me abraçava.”

Mas não foi o único problema observado por ele. Havia necessidade de organização de espaços para que os alunos tivessem melhor atendimento, como o refeitório e a biblioteca, e a eliminação de um amontoado de lixo na entrada da escola; era preciso acabar com a depredação do prédio, entre outros atos de vandalismo que a escola sofria pelos próprios alunos e moradores do entorno. A primeira ação do diretor foi solicitar uma reunião com os membros da Associação de Pais e Mestres (APM) para traçarem um plano de ação. A partir daí, o diretor apresentou as propostas de mudanças para as famílias, para a equipe escolar e para as lideranças da comunidade. Em seguida, articulou ações com a Guarda Municipal, com órgãos da administração pública e com a própria comunidade escolar: requisitou segurança, encaminhou requisições e propôs a abertura da escola para uso da comunidade e, muito importante, esteve sempre disponível para escutar e encaminhar as questões surgidas durante este processo. Empenhou-se em oferecer àquela comunidade uma escola da melhor qualidade, buscando com a APM

adquirir todos os equipamentos e melhorar os espaços necessários para a efetivação do ensino, da aprendizagem e da convivência cidadã.

Ele encerra seu depoimento dizendo:

“A escola precisa preparar a criança para a vida, mas a vida não é boa o tempo todo para ninguém. Precisamos fazer nosso trabalho para ajudar as crianças a lidarem bem com o que virá”.

Assim este diretor conta como transformou os problemas encontrados em possibilidades de cidadania.

Um desafio em geral apontado pelos diretores entrevistados foi proporcionar momentos e criar espaços nos quais a comunidade escolar – pais, alunos, professores e funcionários – possam discutir, de forma crítica, as questões do cotidiano escolar de modo a qualificar o ensino.

Sabemos que o conceito de qualidade na escola envolve muitas definições e variáveis, dentre tantas, acreditamos que a que mais se assemelha ao que estamos tratando aqui é a definição apresentada pela Unesco:



Apesar das diferenças de contexto, existem muitos elementos comuns na busca de uma educação de qualidade que deveria capacitar a todos, mulheres e homens, para participarem plenamente da vida comunitária e para serem também cidadãos do mundo (UNESCO, 2001, p.1, apud GADOTTI, 2013, p.2).

Entretanto, para exercermos uma gestão democrática, é preciso que tenhamos a clareza de que a população tem a possibilidade de definir e defender a escola que melhor atende as suas necessidades, garantindo aos educandos as condições necessárias para se apropriarem dos conhecimentos acumulados pela humanidade. O encontro entre as diferentes vozes da comunidade, desde os alunos, passando pelas famílias, aos diferentes profissionais que atuam na rede de ensino, cada um dos segmentos com seus saberes construídos ao longo de seus percursos de vida, tem nos gestos de participação democrática a oportunidade de emancipação coletiva e individual. A seguir, comentamos alguns dos gestos que a rede de ensino de São Bernardo do Campo manifesta no sentido de uma gestão mais democrática:



2.1 Gestão coletiva, a polifonia da escola

As escolas da rede contam com funcionários que compõem a chamada equipe de gestão: o diretor, o coordenador pedagógico e, nas escolas com mais de 13 turmas, um professor de apoio à direção (PAD). Esta equipe profissional é responsável pela administração do trabalho escolar e pela condução da execução do Projeto Político Pedagógico.

Considerando que a função da escola é possibilitar aos alunos o acesso ao conhecimento historicamente produzido, entendemos que as práticas de administração escolar devem almejar tal objetivo. E administrar uma escola é coordenar o esforço das pessoas que dela fazem parte e organizar racionalmente o trabalho para que se atinjam os resultados esperados (PARO, 2001b), a partir, portanto, da concepção de que a gestão administrativa de uma escola implica em um trabalho articulado entre o trio de gestão, (seus próprios membros) e com os segmentos profissionais da escola.

Em uma das escolas pesquisadas, particularmente uma escola bastante grande e, por conseguinte, com uma equipe de gestão proporcionalmente maior, a diretora conta que acompanha as ações desta equipe de perto, nas reuniões, e não deixa que ninguém se sinta sozinho para resolver qualquer questão, trazendo referências teóricas, quando necessárias, para subsidiar o trabalho, de forma que possam agir com autonomia. Segundo ela, no coletivo da equipe de gestão são lançadas todas as ideias e se procura chegar a um consenso nas questões que serão priorizadas. Esta prática favorece o bom desenvolvimento do trabalho: tentam resolver as questões juntos, de modo que a divisão de tarefas acaba por unir a todos em um trabalho que consideram de qualidade, por ter sido pensado por todos.

Outra diretora afirma que “o principal desafio da gestão é tornar o grupo de funcionários uma equipe, desenvolvendo coesão e consciência do trabalho como educadores e transformadores de vida. O trabalho de formação tem este objetivo”. O trabalho coletivo é indispensável porque é o meio pelo qual se buscam consensos. A discussão dos diferentes pontos de vista é importante tanto dentro do núcleo de gestão, quanto na relação dele com sua equipe.

“Falamos em gestão democrática nas formações e reuniões, lemos nos livros e aqui na escola discutimos tudo em grupo, ninguém age de determinada forma porque a diretora quer, tudo é discutido e feito em grupo. A equipe de gestão traz uma proposta ou sugestão e avalia com o grupo, para que todos participem da decisão. Assim, tudo o que acontece na escola é do conhecimento de todos.” (Diretora)

Outra diretora relata que considera que o ponto forte da escola onde trabalha é a gestão democrática.

“É uma escola diferenciada porque todos participam: o pessoal da limpeza, administrativo, professores, todos têm voz aqui”. Segundo ela, “mesmo que alguém não concorde com alguma coisa, sempre há um espaço aberto para conversar e chegar a um consenso”.

2.2 O conselho de escola e a gestão política

O trabalho do diretor compreende uma dimensão política, marcada por ações de liderança, a serviço da partilha do poder entre toda a comunidade escolar. Requisitos básicos para a participação da comunidade na gestão da escola, eleger um conselho e membros de uma APM e contar com pais ajudando na escola, são etapas importantes, mas não são suficientes. É importante salientar que a gestão só pode ser considerada democrática quando esta participação estiver atrelada a tomada de decisões, ainda que não exclua a participação na execução de atividades. (PARO, 2001b). Entendemos que é na prática, no exercício cotidiano, que se desenvolve a democratização das relações na escola. Para se tomar decisões, é preciso conhecer a realidade, discutir os problemas, definir prioridades, ter clareza da escola que se deseja, e debater pontos de vista divergentes para a construção de consensos. É neste sentido que observamos o empenho dos diretores entrevistados, que ao “organizar reuniões de APM, do conselho de escola, reuniões pedagógicas, de pais e professores, do conselho mirim e outras”, têm por objetivo abordar os problemas observados pelos diferentes segmentos e partilhar o poder e as decisões, buscando melhorias na qualidade do ensino e da escola pública.

Outro dos diretores que participaram da pesquisa narra que ao assumir sua função na unidade escolar, encontrou um prédio com sérios problemas estruturais, necessitando de reformas urgentes. Sem recursos financeiros para realizar as obras e sem perspectiva de solução dos problemas pela Secretaria de Educação, reuniu as equipes do conselho de escola e da APM para discutir o problema. Os representantes mobilizaram-se e, por meio de uma ação junto ao Ministério Público, fizeram valer o direito dos educandos, conseguindo que a administração pública realizasse a reforma necessária na escola.

Nessa perspectiva, os conselhos de escola caracterizam-se como uma possibilidade de envolvimento de todos os segmentos da comunidade escolar nas discussões sobre os problemas observados na escola, a fim de analisar os diferentes pontos de vista e buscar consensos, para então formular propostas e efetivar ações

para sua resolução.

Nem sempre observamos atuações desta natureza das equipes que compõem os órgãos colegiados. O depoimento desta diretora ilustra uma dificuldade encontrada por muitos diretores:

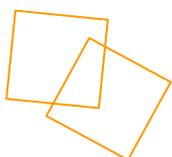
“Um dos maiores desafios é qualificar e ressignificar a atuação do Conselho de Escola e da APM. Não compreendo a atual proposta para esses órgãos, uma vez que, ao longo de minha história, trabalhei com eventos na escola em que a comunidade era atuante. Hoje a discussão se baseia no uso de verbas, e considero que o alcance dessas discussões é de certa forma deficiente.”

Percebemos uma preocupação dos diretores do município de São Bernardo do Campo, no que se refere à atuação dos conselhos de escola: qual a relevância das questões que são apresentadas para deliberação dos representantes. Há um discurso forte que indica a necessidade de “envolver a comunidade” nos problemas da escola, mas muitas das demandas apresentadas ao colegiado tem apenas um caráter formal, com poucas possibilidades de decisão. São apresentados documentos para assinatura, como o calendário escolar, por exemplo, sobre os quais os representantes não decidem. Não havendo uma orientação externa e nem um histórico de participação da população que possam oferecer referências para uma atuação mais significativa, fica a critério da escola (muitas vezes centrada na figura do diretor) a decisão sobre quais questões serão discutidas no colegiado e quais serão decididas internamente, quais caberão à deliberação individual ou por pequenos grupos.

Ao analisar as práticas cotidianas da escola pública, Paro constatou que, apesar de ter sido criado para compor o núcleo administrativo da escola, o Conselho de Escola, em geral, ainda tem uma atuação pouco significativa. Em sua pesquisa, observou que os “membros são pouco representativos, já que têm de ser ‘laçados’ entre os que se dispõe a participar [...]”.

As reuniões são muito esporádicas e os assuntos tratados estão longe de se referirem à coordenação do esforço humano coletivo da escola.” (PARO, 2001b, p. 73).

O autor avalia que a presença reduzida (dos membros) do Conselho de Escola nas reuniões tem a ver com a função política (que se dá quando envolve tomadas de decisão) e sua relação com a função administrativa (que visa envolver todos os recursos humanos na consecução do objetivo da escola). Ele indica que é necessário que as atividades administrativas, da e para a escola, estejam alinhadas com as práticas políticas no cotidiano. Apesar de sabermos que a população precisa participar da tomada de decisões, e que só desta forma será possível uma escola pública realmente comprometida com os interesses de sua comunidade, há ainda outra questão a ser considerada, conforme alerta Gadotti:



“Não basta apenas oferecer espaços adequados de participação. Será preciso criar planos estratégicos de participação, formar para e pela participação (...). Não se chama para a participação sem preparação político-pedagógica.” (GADOTTI, 2001, p. 7).

Este tem sido um esforço das equipes gestoras na rede: criar espaços de discussão entre os gestores para formularmos uma preparação político-pedagógica que venha a orientar as práticas nas escolas.

2.3 A APM e a gestão financeira

Os autores Camargo e Viana (2009) alertam para o fato de que a gestão financeira da escola carece de ser alvo de estudo e discussão, pois tem ocorrido uma “inversão de conceitos como autonomia, descentralização e participação”. Segundo os autores,



Autonomia passou a significar “gerência” de recursos financeiros com base em indicadores de desempenho; descentralização passou a significar uma nova espécie de “transferência de responsabilidade para o âmbito local” – num contexto em que o Estado se exime de serviços que deveriam ser por ele garantidos e os transfere para o nível local ou para o terceiro setor –, e participação passou a significar “colaboração”, no sentido da obtenção de recursos em nível local ou simplesmente no mero sentido do cumprimento formal da burocracia da agenda governamental (CAMARGO E VIANA, 2009, p.4).

A gestão financeira da escola é aspecto fundamental para se falar em gestão democrática, pois é o que que viabiliza a execução do PPP. Entre entrevistados, alguns dão destaque especial a este aspecto, como a diretora que ressalta a importância em investir os recursos financeiros sempre em benefício dos alunos, porque isso potencializa a gestão da escola.

Na história da rede de ensino, a primeira escola de educação infantil, o Jardim da Infância, foi construída no centro da cidade e embora tivesse como argumento para a sua construção a prevenção da marginalidade, atendia em sua maioria crianças oriundas das famílias de classe média, que ansiavam pelo melhor desempenho de seus filhos quando na idade escolar e viam no Jardim da Infância uma forma de preparo para a escola regular (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 1992). Organizavam-se em prol da manutenção das escolas, com as antigas contribuições “voluntárias” à APM e na realização de festas e eventos com o objetivo de arrecadar fundos. No entanto, com a ampliação do atendimento para as camadas mais pobres, condição fundamental para a democratização do ensino, e com a ampliação da discussão da gratuidade do ensino, o perfil da comunidade escolar e o panorama da gestão financeira se modificaram, como narra a diretora:

“O aspecto financeiro passou por mudanças e foi piorando a medida que perdeu a colaboração das famílias; a arrecadação em festas proporcionava ao diretor uma possibilidade muito maior de fazer coisas, de melhorar a escola, de construir e reformar além de que a participação da comunidade era mais efetiva dentro da escola, tinham pais brigando para serem membros da APM e creio que isso foi o berço para a gestão democrática. Hoje é preciso quase implorar e ainda assim ninguém quer fazer parte da APM.”

Há questões interessantes para se analisar a partir desse depoimento. A diretora retoma a época em que as famílias contribuíam com recursos financeiros para a administração da escola, tanto de forma direta, quanto por meio da participação em festas e eventos com finalidade arrecadatória. Em sua análise, este tipo de atividade contribuía para a maior autonomia da escola, em relação ao uso dos recursos, como também favorecia mais envolvimento das famílias no trabalho escolar. De fato, em seu estudo, Paro (2001b) analisa que este tipo de participação que envolve contribuição financeira ou execução de tarefas na escola proporciona maior estímulo para que as pessoas defendam seus direitos, pressionando na tomada de decisões.

Ressaltamos que, estando inseridas nas atividades da escola, as pessoas têm mais acesso a informações tanto sobre seu funcionamento quanto sobre suas deficiências. Assim, podem reivindicar mais espaços para opinar, discutir e deliberar. No entanto, esta era uma escola para alguns, diferente do ideal democrático que defende a escola para todos. Ao ampliar o atendimento para as famílias em condições desiguais de renda e trabalho, a estratégia de arrecadação local torna-se inviável. O cenário se altera e a participação agora precisa ser reinventada. Mas, sobretudo, a questão do financiamento do ensino precisa ser rediscutida. A abertura da escolarização para as camadas populares não pode significar um rebaixamento da qualidade pela precariedade de recursos.

2.4 O acesso e o manejo da documentação escolar e a gestão burocrática.

No senso comum, a palavra burocracia aparece com sentido pejorativo, significando “uma administração com muitas divisões, regras e procedimentos redundantes, desnecessárias ao funcionamento do sistema”. No entanto, o sentido cunhado ao termo burocracia, é o de administrar de modo a garantir a estabilidade, a impessoalidade, a distinção entre público e privado, a contratualidade e a previsibilidade: uma expectativa positivista da administração racional do Estado, consonante com a democracia, uma vez que almeja, através de suas regras e normas, a equidade.

Neste sentido, os dispositivos burocráticos da Secretaria de Educação, leis e resoluções, programas de informação, balizam a fruição do direito ao ensino pelas crianças, as formas de execução das verbas bem como da interação entre os diferentes serviços da Secretaria de Educação ou com a administração municipal. Programas de informação, ferramentas como o Censo Escolar Interativo, e plataformas como a Paulo Freire entre outras, são recursos que podem concretizar de forma mais democrática o direito do cidadão ao ensino, evitando favoritismo e clientelismo. Uma das diretoras entrevistadas declara que resguarda a qualidade do trabalho pedagógico monitorando as aprendizagens e a frequência das crianças, utilizando as ferramentas tecnológicas da escola.

Outro diretor afirma que a principal ação da gestão para qualificar a aprendizagem das crianças foi definir metas, com a equipe, cujo objetivo é garantir que as crianças aprendam. Essas metas envolvem “garantir a frequência das crianças, avaliar a aprendizagem, cruzar os objetivos do PPP com a matriz curricular nacional”. Assim o diretor utiliza estratégias de levantamento de dados para conhecer os saberes dos professores, e investe em plano de formação, de modo a garantir que “todas as crianças aprendam tudo que se espera que lhes seja

ensinado durante os primeiros cinco anos do Ensino Fundamental”. Em contrapartida, apresenta aos pais os dados relevantes para conscientizá-los da importância da presença regular da criança na escola, e utiliza todas as informações para fortalecer no grupo a concepção de que é preciso que se faça o que é o trabalho da escola: ensinar às crianças tudo que se espera que elas aprendam. E que toda a equipe é responsável por esse trabalho.

2.5 A construção do PPP e a gestão pedagógica

Cabe dizer que o projeto da instituição escolar é político e pedagógico. A função pedagógica do projeto está relacionada ao ensino propriamente dito, à função educativa dos envolvidos (docentes e discentes, equipe escolar e comunidade) e ao patrimônio epistemológico a ser alcançado.

Já a função política do projeto da escola pressupõe entender a educação como meio para se formar cidadãos participativos e responsáveis por suas decisões.

O diálogo na equipe e a parceria com as famílias são os elementos de base nas tomadas de decisão no cotidiano escolar, como relatam alguns diretores entrevistados:

“As reuniões pedagógicas tem a participação de todos os funcionários e são formados pequenos grupos, para que todos os segmentos sejam representados. A reunião de avaliação ao final do ano tem a participação das famílias.”

“Procuramos conduzir um diálogo constante (entre os alunos, entre os funcionários em suas diferentes funções, entre a comunidade ao redor e a escola, entre a escola e os serviços da Secretaria de Educação).”

Cortella (2014, p.70), afirma que “o líder é aquele ou aquela capaz, numa dada circunstância, de levar adiante pessoas, projetos, ideias, metas”. Ser diretor escolar é compreender a função da escola pública e trabalhar no sentido de que esta função se cumpra. A esse respeito, uma diretora relata sua experiência: ao assumir a direção da escola, deparou-se com uma proposta de trabalho não condizente com a concepção construtivista que a rede propunha naquele momento. Durante dois anos, ela promoveu estudos e discussões com a equipe de professores, a fim de provocar mudanças nas práticas docentes. No entanto, uma parte do grupo não concordava com esta proposta, incomodando-se com suas intervenções e removeu-se da escola.

Esse movimento de saída dos professores causou um impacto entre as famílias, que questionaram a diretora: *E agora, o que você vai fazer? Por que muitos professores estão saindo da escola? Como você vai manter a qualidade da escola?* A diretora respondeu que havia professores saindo e professores ficando e que ela estava ali para acompanhar e dar sequência ao trabalho, em parceria com a coordenadora pedagógica. Aliada a este discurso, a diretora manteve uma postura aberta ao diálogo, acolhendo as questões das famílias.

“Estávamos sempre aqui, quando nos procuravam para questionar uma prática pedagógica ou administrativa. Sempre recebemos e acolhemos as questões trazidas. Isto foi favorecendo uma relação de confiança. Hoje a maioria dos pais reconhece a qualidade do trabalho da escola.”

Além disso, a diretora investiu nos estudos e reflexões com a equipe escolar, a fim de qualificar o trabalho pedagógico. Analisando o movimento de remoção dos professores, a diretora avalia que aqueles que saíram o fizeram por não concordar com a sua diretriz pedagógica. Considera o quanto esta movimentação entre os docentes interfere na qualidade do trabalho e assume a tarefa de liderar uma nova equipe que foi se constituindo para garantir o bom cumprimento da função da escola.

Esse relato nos ajuda a refletir sobre o papel do diretor como articulador do PPP junto à comunidade escolar. Para que o PPP realmente se efetive em ações que são projetadas em sua elaboração, é fundamental o envolvimento de todos os segmentos.

Considerando que a execução deste projeto implica de alguma forma, na estabilidade e permanência de um grupo profissional que o executará, outra diretora também reconhece o papel articulador da equipe de gestão em relação à formação da equipe e à permanência dos profissionais na escola. Para ela, que trabalha em um local de difícil acesso, uma das formas de manter a estabilidade da equipe é envolvê-la no projeto da escola e estreitar os vínculos entre os diversos segmentos da comunidade escolar:

“Os profissionais que optam por ficar na escola por diversos anos o fazem à medida que desenvolvem afinidade com os objetivos de ensino, com as crianças e com os familiares da comunidade do pós-balsa, identificando-se e se relacionando com todo o contexto escolar. Para isso, dedico atenção e esforços para a formação da equipe de trabalho, incentivando a permanência destes na escola.”

Outra diretora relata que, visando o aprimoramento profissional da equipe e a definição das melhores estratégias para a condução dos problemas observados no cotidiano da escola, a equipe gestora promove reflexões com toda a equipe:

“A questão disciplinar no ensino fundamental tem sido objeto de estudo por parte da equipe em parceria com os professores, vivenciando propostas como assembleias escolares para atuar de modo formativo e profilático neste quesito.”

Observamos que os diretores de SBC realizam a gestão pedagógica de diversas maneiras, visando promover a articulação do projeto com as práticas, de acordo com as diferentes realidades das escolas.

2.6 A cultura da avaliação formativa

O exercício da democracia no âmbito escolar é favorecido quando sucedem práticas de administração organizadas em que todos os envolvidos vêm garantido seu direito de participação e se portam como corresponsáveis pelas ações e resultados obtidos. Exercer cotidianamente a democracia requer a disposição de canais de participação para que todos os segmentos sejam capazes de conversar, discutir, compreender pontos de vista diversos, buscar consensos, acompanhar e avaliar o projeto político pedagógico da escola. Um dos canais de participação é a prática avaliativa como cultura de grupo.

“Nas reuniões de equipe de gestão todos trazem suas ocorrências, suas necessidades e nestes momentos são tomadas decisões e encaminhamentos, com conhecimento e concordância de todos os presentes. São retomados os pontos elencados no encontro anterior, possibilitando que todos relembrem os compromissos já firmados, dando continuidade ao trabalho. Sem as reuniões de equipe o trabalho não flui. Estas reuniões se constituem um momento de avaliação do trabalho que vem sendo desenvolvido.” (Diretora)

Outro diretor relata seu empenho em instituir uma cultura de avaliação no grupo:



“Aqui entendemos que PPP é ação. Todos precisam viver o PPP, prezamos pela participação de todos. São cento e sessenta funcionários e em assembleia, avaliamos, dividimos em segmentos, juntamos de novo, discutimos e sistematizamos. Todos falam. Quero ouvir o que está e o que não está funcionando. É assim, na ação refletida sobre a rotina da escola que o PPP é qualificado.”

Nesse contexto a atuação do diretor escolar é de grande importância, conforme depoimento de uma diretora entrevistada:

“ (...) tento trabalhar a gestão democrática (considerando os princípios democráticos) e é muito difícil. Por mais que você tente sempre esbarra em concepções bem enraizadas. Em um HTPC propus um trabalho para resolução de problemas de maneira compartilhada porque geralmente as pessoas pensam que é o diretor que tem que resolver tudo. Então, pedi para cada grupo levantar um problema que percebiam na escola. Na hora de propor a solução, eu troquei os grupos. Eles perceberam que a solução não está só em mim. A minha intervenção foi favorecer que o grupo pensasse sobre as possíveis soluções.”

A escola atual terá mais qualidade quando for capaz de formar pessoas comprometidas socialmente, engajadas, participativas, abertas a prática da avaliação e coerentes em suas decisões visando o bem coletivo. É no ambiente escolar que muitas pessoas vivenciam suas primeiras experiências na participação social. Os alunos começam escolhendo as brincadeiras, opinando no planejamento das atividades, compartilhando ideias e reconhecendo as dos outros, manifestando-se sobre o que gostam ou não. Dessa maneira ampliam-se as formas de participação. Uma diretora afirma:

“ (...) estamos cada vez mais num movimento de descentralização. A proposta das assembleias com os alunos ajudou muito. O trabalho da escola se divide em: antes e depois das assembleias. Porque a gente ouve. É de suma importância ouvir para entender o foco da questão e intervir com maior eficácia. Vejam aquela frase ali (aponta para um cartaz) “Vamos ouvir as crianças.”

“É para a gente se lembrar de ouvir as crianças antes de fazer as mudanças e intervir na resolução de conflitos.”

A escola precisa buscar e incentivar a participação ampla da comunidade escolar porque ela traz benefícios para todos. Além da relação de confiança que se estabelece ao abrir espaço ao diálogo, ao oferecer uma escuta atenta das sugestões e críticas, passando a conhecer e a compreender melhor cada comunidade, também se promove a valorização da escola porque o debate coletivo cria novas possibilidades para o exercício do direito da criança ao acesso e à permanência com sucesso na escola.

Um eixo fundamental das atribuições do diretor é criar, no espaço escolar, condições favoráveis para o exercício da cidadania, assim como para a elaboração de pautas para formação cidadã. Tais condições favoráveis emolduram o convívio entre e com os alunos, entre os funcionários, e com a comunidade ao redor. Destacam-se, nesta perspectiva, as dimensões política e pedagógica do administrador escolar.

Escola é o primeiro espaço de convívio público da maioria das crianças. Escola é espaço de diversidade. Escola é a soma do eu e do outro, é o espaço do nós. E o direito comum maior que a escola deve garantir é o de educação de qualidade a todos. A escola democrática é aquela em que o adjetivo que a acompanha caracteriza um espaço em que convivem vários indivíduos, que trazem consigo uma diversidade de interesses. É também onde a identidade com o coletivo não surge apenas do sentimento de pertencimento a um grupo ou lugar, mas nasce da definição consentida de objetivos e dos resultados partilhados, em espaços sistemáticos de participação.



PARTE VI- REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALHEIT, Peter; DAUSIEN, Bettina. Processo de formação e aprendizagens ao longo da vida. Revista Educação e Pesquisa. São Paulo, USP, v.32, n.1, jan./abr, 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v32n1/a11v32n1.pdf>>. Acesso em: 12 jun. 2015.

ALONSO, Myrtes. O trabalho coletivo na escola. Formação de Gestores Escolares para a utilização das tecnologias de informação e comunicação. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica, 2002.

ANGELUCCI, Carla Biancha. O estado da arte da pesquisa sobre o fracasso escolar (1991-2002): um estudo introdutório. Revista Educação e Pesquisa. São Paulo, USP, v.30, n.1, janeiro, 2004. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/ep/v30n1/a04v30n1.pdf>. Acesso: 31 jan./abr. 2015.

ANTUNES, Arnaldo. Muito muito pouco. In.: Arnaldo. Antunes. Disco. São Paulo: Radar Records, 2013. CD. Faixa 2

As responsabilidades do diretor. Revista Gestão Escolar Virtual. São Paulo, Abril, outubro, 2013. Disponível em: <gestaoescolar.abril.com.br/formação/responsabilidades-diretor-755886.shtml> Acesso em: 12 jun. 2015.

AZANHA, José Mário Pires. Comentários sobre a formação de professores em São Paulo. In: SERBINO, R. V. (Org.). Formação de professores. São Paulo: Unesp, 1996.

AZANHA, José Mário Pires. Uma reflexão sobre a formação do professor da escola básica. Revista Educação e Pesquisa, São Paulo, USP. v.30, n.2, maio/ago. 2004.

BARROS, Christiane Oliveira Teixeira de. O papel do diretor escolar na formação em serviço: um estudo da proposta de formação da Secretaria Municipal de Educação de São Bernardo do Campo. Dissertação (Mestrado), Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2004.

BAUMAN, Zygmunt. Vida líquida. 2ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

BECHARA, Evanildo. Minidicionário da Língua Portuguesa. Rio de Janeiro. Nova Fronteira. 2009.

BOBBIO, Norberto. O futuro da democracia: uma defesa das regras do jogo. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

BOBBIO, Norberto. Teoria Geral da Política. A Filosofia Política e as lições dos clássicos. São Paulo: Campos, 2000.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Revista Brasileira de Educação. Rio de Janeiro: ANPED, n.19. jan/abr. 2002.

BRASIL. (Constituição). Constituição Federal de 1988. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, 05 de outubro de 1988.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

BRASIL. Lei no. 13005, 25 de junho de 2014. Plano Nacional de Educação – PNE.

BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica. Brasília, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Indicadores da Qualidade na Educação Infantil. Brasília: Sistema Educacional Brasileiro, 2009.

BRUNO, Lucia Emilia Nuevo Barreto. Poder e administração no capitalismo contemporâneo In: OLIVEIRA, Dalila Andrade (Org.) Gestão democrática da educação: desafios contemporâneos. Petrópolis, R.J.: Vozes, 1997.

CAMARGO, Rubens Barbosa de; VIANA, Mariana Peleje. Gestão Financeira Escolar Como Política Pública: análise de procedimentos legais e administrativos, processos participativos e montantes dos recursos financeiros destinados às escolas de redes públicas. Trabalho apresentado no III Congresso Interamericano “Direitos humanos e cidadania: desafios para a política e a gestão democrática da educação”. Vitória, 2009. Disponível em <http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2009/312.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2016.

CANÁRIO, Rui. A escola: o lugar onde os professores aprendem. Revista Psicologia da Educação, São Paulo: PUC, n. 6, dezembro, 1998.

CARVALHO, José Murilo de. Cidadania no Brasil. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

CHAUÍ, Marilena de Souza. Cultura e Democracia: o discurso competente e outras falas. São Paulo: Cortez, 2001.

CHRISTOV, Luiza Helena da Silva. Educação continuada: função essencial do coordenador pedagógico. In: GUIMARÃES, Ana Archangelo. O coordenador Pedagógico e a educação continuada. 2. ed. São Paulo: Loyola, 1998. p. 9-12.

CONTRERAS, José. A autonomia de professores. São Paulo: Cortez, 2002.

CORTELLA, Mario Sergio. Educação, Escola e Docência: novos tempos, novas atitudes. São Paulo: Cortez. 2014.

CORTELLA, Mario Sergio. Qual é a tua obra? Inquietações propositivas sobre gestão, liderança e ética. 24 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2015.

CÓSSIO, Maria de Fátima. Gestão educacional e reinvenção da democracia: questões sobre regulação e emancipação. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação. Porto Alegre, ANPAE, v.26, n.2, mai./ago, 2010.

COSTA, Antonio Carlos Gomes da. A relação família / escola. 2007. Disponível em: <<http://smeduquedecaxias.rj.gov.br/head/Biblioteca/Forma%C3%A7%C3%A3o%20continuada/Artigos%20Diversos/costa-familia.pdf>>. Acesso em: 06 jan. 2016.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A gestão democrática na escola e o direito à educação. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação. Porto Alegre, ANPAE, v.23, n.3, p. 483-495, set./dez. 2007. Disponível em: <www.seer.ufrgs.br/rbpaee/article/viewFile/19144/11145>. Acesso em: 29 out. 2015.

EVANGELISTA, Olinda.; SHIROMA Eneida Oto. Professor: protagonista e obstáculo da reforma. Revista Educação e Pesquisa, São Paulo, USP, v. 33, n. 3, set./dez. 2007.

FREIRE, Madalena. Observação, registro e reflexão. Instrumentos Metodológicos I. 2 ed. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1996.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. 21 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. Revista Educação e Sociedade, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr.-jun. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v33n119/a04v33n119.pdf>>. 31 jan./abr. 2015.

FULLAN, Michael; HARGREAVES, Andy. A escola como organização aprendente: buscando uma educação de qualidade. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

GADOTTI, Moacir. Educar para um outro mundo possível. São Paulo: Publisher Brasil, 2007.

GADOTTI, Moacir. Gestão democrática com participação popular no planejamento e na organização da educação nacional. CONAE 2014. Disponível em: <conae2014.mec.gov.br/images/pdf/artigogadotti_final.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2016.

GOMES, Marcia M. Oficinas com recursos expressivos: espaços de interação para a expressão e a reflexão na formação de educadores. 2000. Dissertação (Mestrado) – Psicologia Escolar, Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, 2000.

GORENDER, Jacob. Globalização, tecnologia e relações de trabalho. Revista Estudos Avançados. São Paulo, IEA-USP, v.11, n.29, abril, 1997. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ea/v11n29/v11n29a17.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2016.

GOUNET, T. Fordismo e toyotismo: na civilização do automóvel. São Paulo: Boitempo, 1999.

HELLER, Agnes. O cotidiano e a história. 8 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2008.
HERNÁNDEZ, Fernando. A importância de saber como os docentes aprendem. Pátio: revista pedagógica. Porto Alegre: Artes Médicas, n. 4, fev./abr. 1998.

HUMMEL, Mônica Sydow. Curso de formação para diretores. São Bernardo do Campo, 2014. (Comunicação oral)

HUMMEL, Mônica Sydow. Por onde andamos. São Bernardo do Campo: Formação de diretores, 2014.

KUENZER, Acacia Zeneida. As políticas de formação: A constituição da identidade do professor sobrance. Revista Educação e Sociedade, Campinas, ano XX, n. 68, dez. 1999.

KUENZER, Acacia Zeneida. Reforma da Educação Profissional ou Ajuste ao Regime de Acumulação Flexível. Revista Trabalho, Educação e Saúde, v. 5 n. 3, nov. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/tes/v5n3/09.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2016.

LAMY, Maurice. Dispositivos de formação de formadores de professores: para qual profissionalização? In: ALTET, M.; PAQUAY, L.; PERRENOUD, P. A profissionalização dos formadores de professores. Porto Alegre: Artmed, 2003.

LEIBRUDER, Marly. O subsídio Recordando e Renovando da rede municipal de São Bernardo do Campo (1982-1995): análise material de um impresso de formação e normatização das práticas docentes da escola para a infância. Dissertação (Mestrado). História, Política e Sociedade, Pontifícia Universidade Católica, 2007.

LEITE, Dante Moreira. Educação e Relações Interpessoais. In PATTO, Maria Helena Souza (org.). Introdução à psicologia escolar. 1.ed. São Paulo, Casa do Psicólogo, 1997.

LIMA, Licínio C. A escola como organização educativa: uma abordagem sociológica. São Paulo: Cortez, 2001.

LIMONGI, Fernando. A democracia no Brasil: Presidencialismo, coalizão partidária e processo decisório. Novos Estudos. São Paulo, CEBRAP, n. 76, novembro, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-33002006000300002>. Acesso em: 10 jan. 2016.

LÜCK, Heloísa. Gestão escolar e formação de gestores. Em Aberto. Brasília. Inep. v. 17, n. 72, fev-jun. 2000.

LÜCK, Heloisa. Liderança em gestão escolar. 4 ed. Série Cadernos de Gestão 4. Petrópolis RJ: Vozes, 2010.

LÜCK, Heloisa. Os desafios da liderança nas escolas. Revista Gestão Escolar. São



Paulo, Abril, n. 01, abril, 2009. Disponível em: <gestaoescolar.abril.com.br/formação/toda-forca-lider-448526.shtml>. Acesso em 02 set. 2015.

LÜCK, Heloisa. Perspectiva da Gestão Escolar e Implicações quanto à Formação de seus Gestores. Revista Em Aberto, Brasília, Inep. v. 17, n. 72, p. 11-33, fev./jun. 2000.

LÜCK, Heloísa. Profissão: Diretor. Revista Escola Pública. Ed. 47, novembro, 2015. Disponível em: <<http://revistaescolapublica.com.br/textos/31/profissao-diretor-279166-1.asp>>. Acesso em: 05 out. 2015.

LÜCK, Heloísa. Dimensões da gestão escolar e suas competências. Curitiba: Positivo, 2009.

MAIA, Graziela Zambão Abdian. As publicações da ANPAE e a trajetória do conhecimento em administração da educação no Brasil. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação. Porto Alegre: ANPAE, v.24, n.1, jan./abr. 2008.

MARIN, Alda Junqueira. Desenvolvimento profissional docente: início de um processo centrado na escola. In: VEIGA, L. P. A. (Org.). Caminhos da profissionalização do Magistério. Campinas: Papirus, 1998.

MARTINS, Ana Paula Maioli; BROCANELLI, Cláudio Roberto. O papel do diretor de escola frente aos novos desafios da gestão escolar. Revista Colloquium Humanarum. v. 7, n 2. 2010. Disponível em: <www.revistas.unoeste.br> Acesso em: 18 out. 2015.

MAUÉS, Olgaíses Cabral. Reformas Internacionais da Educação e Formação de Professores. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 118, mar. 2003.

MELLO, Suely Amaral. Infância e humanização: algumas considerações na perspectiva histórico-cultural. Revista Perspectiva. Disponível em: <<http://www.perspectiva.ufsc.br>>. Acesso em: 05 out. 2015.

MIGUEL, Luiz Felipe. Consenso e conflito na teoria democrática: para além do "agonismo". Revista Lua Nova. São Paulo, CEDEC, 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ln/n92/a02n92.pdf>>. Acesso em: 14 jan. 2016.

MOISÉS, José Álvaro. Os significados da democracia segundo os brasileiros. Revista Opinião Pública, Campinas, v. 16, n. 2, novembro, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-62762010000200001>. Acesso em: 10 jan. 2016.

NÓVOA, Antonio (coord.). Para uma análise das instituições escolares. In As organizações escolares em análise. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995

NÓVOA, Antonio. Os professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992

NÓVOA, Antonio. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. In: NÓVOA, Antonio. Professores: imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009. Disponível em: <http://www.revistaeducacion.mec.es/re350/re350_09por.pdf>. Acesso em: 23 ago. 2015.

NÓVOA, Antonio. Profissão Professor. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1997.

OLIVEIRA E SOUZA, Tanya Cecília Bottas de. Análise de uma proposta de formação continuada e professores no contexto da diversidade. Dissertação (Mestrado), Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2008.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Regulação das políticas educacionais na América Latina e suas consequências para os trabalhadores docentes. Revista Educação e Sociedade. Campinas, v.26, n.92. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v26n92/v26n92a03.pdf>> Acesso em 12 out. 2015.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. A transformação da educação em mercadoria no Brasil. Revista Educação e Sociedade. Campinas, v.30, n.108, outubro, 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v30n108/a0630108.pdf>>. Acesso em 09 nov. 2015.

PARIS, Francisca Romana Giacometti. Gerência escolar: diretor, administrador ou gestor? São José dos Campos: Planeta Educação. Disponível em: <www.planetaeducacao.com.br/portal/artigo.asp?artigo=1898> . Acesso em: 01 set. 2015.

PARO, Vitor Henrique. A administração escolar e a condição política da educação. São Paulo: Feusp, 2007.

PARO, Vitor Henrique. Administração escolar: introdução crítica. São Paulo: Cortez, 2001.

PARO, Vitor Henrique. Educação para a democracia: o elemento que falta na discussão da qualidade do ensino. São Paulo, ANPED, 2000. Disponível em: <<http://23reuniao.anped.org.br/textos/0528t.PDF>> Acesso em: 12 set. 2015.

PARO, Vitor Henrique. Escolha e formação do diretor escolar. Curitiba. Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional. v.6, nº 14, set-dez/2011

PARO, Vitor Henrique. Formação de gestores escolares: a atualidade de José Querino Ribeiro. Revista Educação e Sociedade, Campinas, v. 30, n.107, maio/ago. 2009.

PARO, Vitor Henrique. Gestão Democrática da Escola Pública. 3 ed. São Paulo: Ática, 2001.

PARO, Vitor Henrique. O princípio da gestão democrática no contexto da LDB. In OLIVEIRA, R. P de. Gestão, financiamento e direito à educação. 3ª Ed. São Paulo. Xamã. 2007.

PELISSARI, Cristiane. A formação dos professores: um tema em discussão. A formação dos formadores: um tema em suspensão : um estudo sobre os saberes dos formadores de professores. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação. Universidade Metodista de São Paulo, 2005.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. O pensamento prático do professor. A formação do professor como prático reflexivo. In: NÓVOA, A. (Org). Os professores e a sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 93-114.

PIRES, T.T. A gestão democrática e a seleção de diretores de escola: uma contribuição para o debate. Monografia (Graduação). Faculdade de Educação. USP. 2012

POPKEWITZ, Thomaz. Profissionalização e formação de professores: algumas notas sobre a sua história, ideologia e potencial. In: NÓVOA, Antônio (Org.). Os professores e sua formação. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

PORLÁN ARIZA, Rafael.; RIVERO GARCÍA, Ana e MARTÍN DEL POZO, Rosa. Conocimiento profesional y epistemologia de los profesores I: teoría, métodos e instrumentos. In: Enseñanza de Las Ciencias, Vigo, Espanha, Educación Editora, v. 15, n. 2, 1997, Disponível em: <<http://www.raco.cat/index.php/ensenanza/article/viewFile/21488/93522>>. Acesso em 23 nov. 2015

PRIOLLI, Júlia. Quando o diretor se torna um gestor. Revista Gestão Escolar. São Paulo: Abril. Disponível em: <gestaoescolar.abril.com.br>. Acesso em: 12 set. 2015.

RIOS, Terezinha Azerêdo. A importância de ouvir antes das decisões. Revista Gestão Escolar. São Paulo: Abril, 2009. Disponível em: <gestaoescolar.abril.com.br>. Acesso em: 01 set. 2015.

RIOS, Terezinha Azerêdo. Compreender e ensinar: Por uma docência da melhor qualidade. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

RIOS, Terezinha Azerêdo. Uma análise crítica sobre a escola. Revista Gestão Escolar. São Paulo: Abril, n. 08, jun./jul., 2010. Disponível em <gestaoescolar.abril.com.br/aprendizagem/analise-critica-escola-etica-terezinha-az-eredo-rios-565934.shtml>. Acesso em: 08 maio 2015.

ROLDÃO, Maria do Céu. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. Universidade do Minho, Centro de Estudos da Criança, Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro: ANPED. v. 12 n. 34 jan./abr. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a08v1234.pdf>>. Acesso em: 25 set 2015.

ROSA, João Guimarães. Grande Sertão Veredas. 19. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

SÃO BERNARDO DO CAMPO, Prefeitura de. Lei no. 6316 de 12/12/2013. Dispõe sobre o estatuto e plano de carreira dos profissionais do magistério e servidores da educação básica do ensino público municipal.

SÃO BERNARDO DO CAMPO, Prefeitura de. Secretaria de Educação, Cultura e Esportes. A Educação Infantil de São Bernardo do Campo: uma proposta integrada para o trabalho em creches e EMELs. São Bernardo do Campo, 1992.

SÃO BERNARDO DO CAMPO. Prefeitura de, Côncavo e Convexo. São Bernardo do Campo: Formação de diretores, 2014.

SÃO PAULO, Prefeitura de. Indicadores da Qualidade na Educação. São Paulo: Ação Educativa, 2004.

SAVIANI, Dermeval. Escola e democracia. Edição comemorativa. Campinas: Autores Associados, 2008.

SILVA JUNIOR, Celestino Alves da. A administração da escola pública. Equívocos e implicações. Unesp/Univesp, 2012. v. 1 - D26. Disponível em: <<http://acervodigital.unesp.br/handle/123456789/65257>>. Acesso em: 10 jan. 2016.

SILVA, Eduardo de Sá. Dicionário de Gestão. Porto: Vida Económica, 2013.

SILVA, Marilene Negrini da. Formação continuada de professores no espaço e o exercício do saber formacional de diretores e coordenadores em São Bernardo do Campo: contribuição para uma profissionalidade emergente. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2015.

SINGER, Paul. Poder, política e educação. Revista Brasileira de Educação. Rio de Janeiro, ANPED. n. 01. jan./abr. 1996.

SOUZA, Ângelo Ricardo de. Explorando e construindo um conceito de Gestão Escolar democrática. Educação em Revista. Belo Horizonte, v.25, n.03, p.123-140, dez. 2009. Disponível em <www.scielo.br/pdf/edur/v25n3/07.pdf>. Acesso em 15 jan. 2016.

SOUZA, Silvana Aparecida de. Gestão escolar compartilhada: Democracia ou descompromisso? São Paulo: Xama, 2001.

STRECK, Danilo; REDIN, Euclide.; ZITKOSKI, Jaime José (org). Dicionário Paulo Freire. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. 12. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 6 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

TAVARES, André Ramos. Democracia e exercício do poder: apontamentos sobre a participação política. Revista Brasileira de Direito Constitucional, n. 3, jan./jun., 2004. Disponível em: <<http://www.esdc.com.br/seer/index.php/rbdc/article/viewFile/76/76>>. Acesso em: 14 jan. 2016.

UNESCO, 2001. In GADOTTI, Moacir. Qualidade na educação: uma nova abordagem. 2013. Disponível em: <http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/14_02_2013_16.22.16.85d3681692786726aa2c7daa4389040f.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2015.

VITA, Álvaro. Sociedade democrática e democracia política. Política & Sociedade. UFSC, Santa Catarina, ano. 11, outubro, 2007. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/politica/article/view/1269>>. Acesso em: 14 jan. 2016.

PARTE VII- MEMORIAL DESCRITIVO

“Há três coisas que um homem deveria fazer na sua vida: plantar uma árvore, ter um filho e escrever um livro.” (JOSÉ MARTÍ)

Entre as três clássicas tarefas descritas nessa frase, atribuída ao poeta cubano José Martí e que sinalizam questões essenciais à vida, guardadas as devidas ressalvas e interpretações, é comum que a última nos pareça a mais inatingível ou a mais difícil de ser concretizada, ao menos para a maioria das pessoas. Escrever um livro? Tarefa difícil para muitos, privilégio para poucos. Eis, porém, como diz a canção, que um sonho sonhado junto é realidade.

Final de 2014. Era o encerramento da formação com os diretores escolares da rede de ensino de São Bernardo do Campo, com o tema circunscrito à gestão e resolução de conflitos. A formadora Monica Sydow Hummel lançou um convite a todos os participantes: você gostaria de participar da escrita de um livro sobre gestão escolar? Sim ou não. Eis o primeiro passo para iniciar um processo, um projeto, um caminho.

Em 2015, após a retomada das atividades, todos que disseram sim receberam outro convite. Desta vez, teriam que confirmar com sua presença se queriam participar da iniciativa.

E foi na ratificação do sim dado em 2014 que o projeto “Diretor de Escola: a busca de um fazer profissional” começou.

Então é Março...

*“São as águas de março fechando o verão, é promessa de vida no seu coração”
Tom Jobim*

Formado o grupo de trabalho (GT), nosso primeiro encontro aconteceu no final do mês de março. Após as devidas apresentações, dedicamo-nos a estabelecer os acordos, condutas, compromissos e os trâmites operacionais. Assim, definimos encaminhamentos que seriam os elementos norteadores do processo.

Isso feito, organizamo-nos em dois grandes grupos para aquilo que denominamos: “levantamento das abordagens”. Foram apresentadas duas consignas, uma para cada grupo:

1. O que gostaríamos de encontrar em um livro sobre gestão?
2. O que os diretores de São Bernardo do Campo precisam encontrar em um livro sobre gestão?

Após o debate entre os grupos, estabelecemos tarefas para o próximo encontro, a saber: compilar referências bibliográficas que tivessem relação com as abordagens definidas e traçar considerações pessoais acerca dos textos selecionados.

Entre Abril e Maio...

"Sei como voltar: as cores do meu outono desenham caminhos"
Yberê Libera

Realizou-se em conjunto uma análise qualitativa das temáticas levantadas no encontro anterior e buscou-se aglutinar assuntos convergentes, além de categorizá-los iconicamente.

Paralelamente ao encontro presencial, foi dada continuidade às reflexões pessoais sobre as abordagens elencadas em março, pesquisando e selecionando referenciais teóricos pertinentes. Também se iniciou a troca destes materiais de referência entre os membros do grupo de trabalho, com as contribuições e sugestões de todos.

Há no universo editorial uma variedade de obras e títulos que se referem à gestão escolar. Uma premissa do trabalho e do propósito do livro, desde o início, foi a preocupação em redigir uma obra que partisse de histórias reais de gestão, articulando assim teoria e práxis. Nesse contexto, uma parte fundamental e imprescindível do trabalho foi a realização de uma pesquisa, por meio de visitas às escolas e entrevistas com diretores da rede de São Bernardo do Campo (e também com outros profissionais: coordenadores pedagógicos, professores e funcionários de apoio) com o objetivo de entender quem são e como atuam, as experiências e conhecimentos que foram constituídos em sua trajetória profissional.

Para efetivar tal ação, iniciou-se a discussão e os primeiros encaminhamentos para a realização das entrevistas. A rede municipal de ensino de São Bernardo do Campo é composta por 183 escolas com atendimento em diferentes modalidades, que vão do berçário ao ensino médio, incluindo o ensino profissionalizante. A cidade possui polos marcadamente industriais, comerciais e áreas rurais e a rede de escolas está dividida, geograficamente, em cinco regiões.

O GT foi dividido em subgrupos para realizar as tarefas: estabelecer critérios para a seleção das escolas para a pesquisa; definir as questões que direcionariam as entrevistas; decidir sobre os procedimentos metodológicos a serem adotados na visita às escolas.

Estabelecidos os critérios de escolha das escolas (localização geográfica, buscando contemplar uma amostra das diferentes áreas de abrangência com suas diferentes peculiaridades; diferentes experiências dos diretores na função e também



nas escolas em relação ao tempo no cargo e às formas de provimento; considerar escolas que atendam os segmentos de ensino – Educação Infantil, Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos e Ensino Profissionalizante e sopesar a dimensão das escolas), o subgrupo selecionou 36 escolas para a realização da pesquisa.

Definiu-se um pequeno roteiro, em forma de perguntas, para orientar e uniformizar as informações consideradas imprescindíveis à coleta de dados.

Para o diretor:

- ❖ Conte-nos seu percurso profissional: como você veio parar aqui?
- ❖ Quais são os saberes construídos no exercício de sua função que você considera importantes para exercê-la?
- ❖ Qual o ponto forte de sua gestão? O que você considera que faz melhor? E qual o maior desafio (problema) nesta escola? Justifique sua resposta.
- ❖ Como você organiza sua rotina (as diferentes demandas e equipes)?
- ❖ Quais ações da gestão têm maior incidência na aprendizagem dos alunos?

Para os funcionários de apoio:

- ❖ Qual é o ponto forte desta escola? E qual o maior desafio (ou problema)?
- ❖ De que forma seu trabalho contribui para aprendizagem dos alunos?

Para os professores:

- ❖ Qual é o ponto forte desta escola? E qual o maior desafio (ou problema)?
- ❖ Quais ações da gestão têm maior incidência na aprendizagem dos alunos?

Como procedimentos metodológicos foram destacados: o envio de uma carta de apresentação da coordenadora Mônica Hummel aos diretores das escolas selecionadas; agendamento da entrevista por telefone; apresentação das características do trabalho e dos critérios para seleção das escolas; registro da visita com fotos, relatos escritos ou áudio; observação de dinâmica, organização, espaços, relações; imparcialidade durante a conversa e explicitação do compromisso em preservar a identidade dos entrevistados e enviar ao diretor da unidade a

compilação dos dados, após o término do processo de escrita do livro, em dezembro. Estabeleceu-se um prazo para a realização das visitas e entrevistas nas escolas e decidiu-se também organizar todo o material para o próximo encontro do GT.

Nos dias frios de Junho e Julho...

Se não tivéssemos inverno, a primavera não seria tão agradável: se não experimentássemos algumas vezes o sabor da adversidade, a prosperidade não seria tão bem-vinda.

Anne Bradstreet

Após a etapa de realização das entrevistas, o grupo de autores encontrou-se para compartilhar as impressões e destacar os aspectos mais relevantes dessa rica experiência.

Quantos relatos interessantes! Nesse momento a palavra de ordem foi diversidade. Cada escola, uma história; cada equipe, uma realidade; cada dupla, um olhar.

Realizado esse encontro para socialização das visitas, cada dupla leu o registro das entrevistas feitas por outra dupla, com a tarefa de apurar os detalhes do registro e indicar o que não estaria muito claro, os pontos divergentes, as dúvidas, as certezas, algo denominado como *recall* – uma estratégia de tratamento das informações. Foi uma etapa importante para evitar inferências duvidosas e assegurar a imparcialidade possível sobre o que foi observado nas escolas.

Continuamos, ao mesmo tempo, com as leituras dos referenciais teóricos compartilhados virtualmente pelo grupo, as quais denominamos bibliografia de referência. À medida que foram sendo realizadas as leituras, também foram feitos apontamentos pessoais com o objetivo de exercitar a escrita e, ainda, estabelecer parâmetros para fundamentações futuras.

Na tentativa de minimizar a influência dos formatos acadêmicos de produção de texto e oferecer perspectivas diferentes, Monica Hummel, a coordenadora, sugeriu outros textos para leitura, não restritos à temática da gestão escolar, textos provocativos e curiosos, o que possibilitou a reflexão sobre o uso de metáforas, do humor e das limitações da formatação rígida. A mensagem era: podem ousar, exerçam a liberdade; “não há pior inimigo do conhecimento que a terra firme” (RIBEIRO, 1999).

Todas essas ações visaram preparar o terreno, subsidiar a etapa da escrita propriamente dita e a exaustiva jornada de leituras que adviria; tudo isso foi denominado simbolicamente de preenchimento: refletir junto para “transbordar” conjuntamente (PERISSÉ, 2002).



Com gosto, em Agosto...

"A alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo de busca. Ensinar e aprender não podem dar-se fora da procura, da boniteza e da alegria."
Paulo Freire

Após realizadas essas etapas, munidos da compilação dos dados das entrevistas e continuamente aprofundando os referenciais teóricos, chegou-se ao momento de definição do "trilho" para a escrita; ou seja, definir os enfoques que seriam tratados no livro. Para a realização dessa nova etapa, no início do encontro foram traçadas algumas considerações: levar em conta que a pesquisa reúne dados da realidade da rede de São Bernardo do Campo, ter como referência o público para o qual se está escrevendo, consultar o material de apoio reunido, questionar suas próprias perspectivas e estabelecer bons fundamentos.

Ainda nesse encontro, definiram-se os temas fundamentais e imprescindíveis a serem abordados no livro: saberes do diretor, formação do diretor, papel do diretor, gestão pedagógica e administrativa, liderança, gestão das relações e gestão democrática. Em torno destes, criaram-se grupos de trabalho, que estabeleceram o enfoque, a reflexão e os fundamentos sobre cada assunto. Foi criada uma ementa para cada um dos temas acima e breves comentários foram acrescentados; o referencial teórico e a compilação dos dados da pesquisa que faziam interface com o assunto tratado foram dispostos ao lado.

Tudo fora mapeado e exposto em painéis, lado a lado; iniciaram-se, então, os debates entre os autores para chegar a um consenso sobre as abordagens do livro. Assim, essa fase resultou em um único painel no qual se organizaram as informações e temáticas correlatas, estabelecendo eixos temáticos relativos à atuação do diretor, e que organizaria a próxima fase – a escrita do livro.

Chegou Setembro...

"E assim como a primavera, eu me deixei cortar para vir mais forte..."
Clarice Lispector

O painel elaborado coletivamente no último encontro foi o *start* que desencadeou a etapa mais desafiadora para a produção do livro e que funcionou como um verdadeiro trilho para o percurso. Elegeram-se a partir dele quatro grandes eixos de trabalho: Saberes do Diretor, Liderança e Papel do Diretor, Gestão das Relações e Formação do Diretor. Foi acordado que o tema-eixo Gestão Democrática estaria presente em toda a obra, como fio condutor das análises, e, por isso, seria desenvolvida por último.

Organizaram-se subgrupos de trabalho para cada eixo e o processo de redação – de fato – do livro teve início.

Após a troca de ideias acerca dos gêneros literários – acadêmicos, contos, crônicas, epistolares, fábulas, romances etc. –, escolheu-se em conjunto o gênero “ensaios” como aquele que mais se aproximava da proposta da obra.

Cada subgrupo trabalhou de forma autônoma por um período, redigindo a primeira versão do tema-eixo escolhido.

Em seguida, estabeleceram-se critérios e acordos para o que foi denominado processo de redação-edição: esse processo exigiu empenho e trabalho coletivos; os textos não seriam uma “peça” na qual se encaixassem todas as vozes dos subgrupos; tampouco seria uma voz totalizadora, uníssona. Um princípio deveria ser respeitado: aproveitar e considerar os esforços dos subgrupos no desenvolvimento dos ensaios.

A ação concomitante de edição de um grupo sobre o texto do outro visava enriquecer o texto de cada subgrupo, com novas análises e adequando o estilo. Então, por um período de aproximadamente dois meses, os subgrupos simultaneamente produziram seus textos e também participaram da edição dos textos dos outros subgrupos, com o objetivo de que os dezoito os autores contribuíssem e discutissem todos os eixos propostos. Foi uma fase trabalhosa e exaustiva, na qual a negociação, a busca de consensos e as articulações foram necessárias e presentes todo o tempo. Tal como citou Walter Benjamin: “A boa reflexão desdenha o definitivo”. Foi um período de enorme aprendizado.

A redação-edição se deu da seguinte forma:

Numa primeira rodada, Saberes do Diretor e Formação do Diretor produziram seus textos e editaram-se mutuamente; o mesmo aconteceu com os subgrupos Papel do Diretor e Liderança e Gestão das Relações.

A seguir, foi a vez de Saberes do Diretor e Gestão das Relações discutirem suas análises e editarem-se mutuamente. Da mesma forma com Formação do Diretor e Papel do Diretor e Liderança. Assim, em rodadas sucessivas, até todos os autores terem participado e contribuído para as análises do livro.

Em meio a esse processo, ocorreu o primeiro encontro com um responsável por uma editora que se interessou em publicar a obra, com a presença da equipe da Secretaria de Educação. O editor conversou com o grupo de autores um longo tempo, trazendo o histórico da editora no contexto educacional, os valores da empresa e disponibilizou para análise algumas obras publicadas pela editora, nas quais cores, jogos de palavras, diferentes propostas fizeram cada autor sonhar com o produto final: a publicação.

Finalizou-se todo o processo de escrita, reescrita e edição no final de novembro. Os subgrupos desfizeram-se e novas equipes foram formadas, com diferenciadas tarefas: alguns na edição final dos textos, desta vez com a participação da coordenadora, Mônica Hummel, e do editor convidado, Sr. Amílcar Pinto; outra equipe ficou responsável pelas articulações futuras entre a editora e o grupo de autores; ainda outra equipe ficou responsável pelo ensaio sobre Gestão Democrática (com a participação e contribuição de todos) e, por fim, uma equipe responsabilizou-se pela revisão técnica e de formatação dos ensaios a partir das normas da ABNT.

Todo o processo aqui descrito foi uma experiência formativa, pois possibilitou ao grupo atividades, reflexões e exercícios como: negociar, ouvir, tolerar, criar alternativas e saídas para os dilemas, desestabilizar convicções, expor condutas etc.

As últimas edições realizadas foram do texto sobre Gestão Democrática e do Memorial Descritivo. A equipe revisora, bem como o revisor convidado, concluíram, assim, o processo de formação e produção do livro sobre gestão escolar da rede municipal de ensino de São Bernardo do Campo.

No começo de janeiro de 2016, o editor recebeu o livro concluído; as fases de editoria e publicação foram iniciadas.



PARTE VIII- POSFÁCIO

A experiência de escrita representou para nós um processo de transformação. Iniciamos a tarefa: diretores de escola entrevistando diretores de escola! Como diretores desta rede, temos participado de diversos percursos formativos, o que tem nos constituído como pessoas. Temos claro que nosso fazer profissional exige uma relação entre a prática refletida e reflexão formativa constante: o diálogo com os pares, o estudo das práticas de gestão escolar à luz das teorias educacionais, o debate e a sistematização de saberes produzidos pelo coletivo dos profissionais. A escrita deste livro nos apresentou um novo desafio: escrever a muitas mãos!

Por sermos dezoito profissionais de uma mesma rede, possuímos um repertório de experiências aproximadas, embora cada um se aproprie deste repertório ao seu modo. Isto porque, apesar de sermos da mesma rede de ensino, temos histórias de vida e histórias profissionais diversas e vivenciamos diferentes oportunidades formativas ao longo de nossa trajetória.

Assim, rapidamente a aparente homogeneidade foi se diluindo e diante da riqueza da diversidade fizemos uma escolha: produzir um texto que permitisse a fluência das diferentes formas de enxergar o trabalho; que contemplasse os vários pontos de vista; que desvelasse a margem alargada de concepção sobre o trabalho de direção escolar que há nesta rede de ensino. E o fizemos, como um exercício de coerência ética, que inclui e que dialoga.

Ao encerrarmos o trabalho de escrita, revisitamos nosso percurso e o analisamos criticamente: será que foi uma boa estratégia a realização das entrevistas antes da definição dos eixos temáticos dos ensaios? Se o foco tivesse sido definido a priori, os temas seriam mais aprofundados nas entrevistas? Poderíamos ainda ter realizado estudos sobre práticas de escrita para publicação. É bem possível que isto tivesse aliviado as agruras vividas ao longo do processo de escrita.

Avaliamos ainda o quanto foi importante a liberdade de ação e de criação que tanto a Mônica, coordenadora do grupo, quanto a Secretaria de Educação nos deram durante o trabalho.

Sem dúvida, esta foi uma experiência diferenciada de escrita e como tal trouxe aprendizagens peculiares. O processo de produção do livro foi coletivo, mas as apropriações foram individuais. E as experiências, únicas!

- ❖ Ir para as escolas nos fez observar as diferentes formas de ser nesta função, as diferentes formas de resolver os problemas, e os diferentes problemas que surgem no cotidiano do diretor.
- ❖ Identificamos um tipo de solidão pedagógica a ser enfrentada na função do diretor escolar, pois, pela natureza da função, não temos no dia a dia, a referência de pares, diferente do que ocorre com os professores. Assim, as entrevistas nos permitiram o sentimento de compartilhamento do trabalho.
- ❖ Para escrever um texto que traduzisse a realidade múltipla, respeitando o olhar de cada um, tivemos que nos despir, o quanto possível, do papel de diretores, e assumirmos relativa impessoalidade na autoria de textos que retratassem o diverso e o comum.
- ❖ Durante o trabalho de edição, testamos a clareza da nossa escrita e, não fosse o limite do tempo, poderíamos ter produzido mais e aperfeiçoado nossa escrita.
- ❖ Tivemos que aprender a enfrentar a dor de outro mexendo em “nosso” texto, e isso nos ajudou a construir a ideia do texto como ferramenta objetiva (a dor é oriunda, justamente, deste rompimento de emoções, da objetividade e da subjetividade, da coletividade e da particularidade). Tomamos o texto como uma propriedade nossa, e nos sentimos invadidos quando vimos a escrita questionada. As ideias, a composição do texto, os estilos, tudo precisou ser negociado. Exercitamos o saber ouvir, o saber calar e a argumentação respeitosa.
- ❖ Exercitamos o poder e a autoria ao indicarmos autores a serem estudados pelo grupo; bem como a humildade, ao compartilharmos trabalhos de autores que não eram de nosso conhecimento.
- ❖ Ao longo dos encontros, pudemos exercitar a perseverança didática, a cada retomada das leituras, da escrita e das reflexões.
- ❖ Aprendemos a ver e rever, a olhar e reparar sobre o que foi dito: ao transcrevermos as entrevistas, ao conversarmos sobre as diferentes impressões e sentidos que cada um construiu a partir dos mesmos relatos.
- ❖ Exercitamos a teorização das práticas.

- ❖ Iniciamos 2015 em dezoito diretores e terminamos os trabalhos em dezoito autores. Aderir a mais este trabalho nos obrigou a criar espaços na rotina para leituras extras e escritas sistemáticas. Diante das divergências, aprendemos a encontrar, no processo, o apoio necessário para permanecermos unidos e fiéis ao objetivo de da escrita coletiva.
- ❖ O desafio de escrever para publicação nos obrigou a buscar outros conteúdos e leituras que apoiassem a escrita mais elaborada, diferente da escrita espontânea própria da rotina. A tarefa de produzir o livro nos fez ler mais.
- ❖ Aprofundamos as relações entre pares, passando a conhecer melhor outros diretores. Ao realizarmos a tarefa de escrever juntos, exercitamos o respeito e a crítica.
- ❖ Tivemos que aprender a, por vezes, nos submeter à coordenação dos colegas e, por outras, assumir a coordenação de trabalhos entre pares, enfrentando o constrangimento das coisas que não sabemos, dado o fato de que a escrita de um livro é uma seara pouco conhecida entre nós.
- ❖ Encontrar no grupo uma diversidade de posicionamentos nos fez crescer (e reconhecer que se soubéssemos todos as mesmas coisas e do mesmo jeito, não teríamos saído do lugar!).
- ❖ Aprendemos a confiar no processo, a exercitar a visão projetiva, a resistência ao desânimo e a resiliência nas situações de conflitos.

Vivenciamos encontros realmente formativos, em que as nossas histórias foram se cruzando e nos marcando uns aos outros. As aprendizagens que saldamos neste percurso e as discussões e reflexões por elas provocadas qualificaram o fazer do nosso ofício.

Esperamos que os textos sejam acolhidos pelos leitores com a mesma dedicação com que acolhemos a tarefa de escrever. Que nossas reflexões possam provocar outras reflexões de nossos leitores, contribuindo para o seu exercício profissional.



