

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

KELY-ANEE DE OLIVEIRA NASCIMENTO

**OS SABERES E FAZERES DA PRÁTICA DO GESTOR: desafios para a
construção da gestão democrática na escola pública**

**TERESINA - PIAUÍ
2016**

KELY-ANEE DE OLIVEIRA NASCIMENTO

**OS SABERES E FAZERES DA PRÁTICA DO GESTOR: desafios para a
construção da gestão democrática na escola pública**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGEd da Universidade Federal do Piauí - UFPI, na linha de pesquisa Ensino, Formação de Professores e Práticas Pedagógicas, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Neide Cavalcante Guedes

TERESINA - PIAUÍ

2016

FICHA CATALOGRÁFICA
Universidade Federal do Piauí
Biblioteca Setorial do Centro de Ciências da Educação
Serviço de Processamento Técnico

N244s Nascimento, Kely-Anee de Oliveira

Os saberes e fazeres da prática do gestor: desafios para a construção da gestão democrática na escola pública / Kely-Anee de Oliveira Nascimento. – 2016.

159 f.: il.

Cópia de computador (printout).

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, 2016.

Orientação: Prof^ª. Dr^ª. Neide Cavalcante Guedes.

1. Gestão escolar. 2. Escolas públicas – gestão democrática. 3. Administradores escolares – formação. I. Título.

CDD: 371.2

KELY-ANEE DE OLIVEIRA NASCIMENTO

**OS SABERES E FAZERES DA PRÁTICA DO GESTOR: desafios para a
construção da gestão democrática na escola pública**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGEEd da Universidade Federal do Piauí - UFPI, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Neide Cavalcante Guedes

Teresina, 26 de fevereiro de 2016.

Banca Examinadora

Prof.^a Dr.^a Neide Cavalcante Guedes (Orientadora – PPGEEd/UFPI)

Prof.^a Dr.^a Rosália de Fátima e Silva (Examinadora Externa – UFRN)

Prof.^a Dr.^a Josânia Lima Portela Carvalhêdo (Examinadora Interna– PPGEEd/UFPI)

Prof.^a Dr.^a Carmem Lúcia de Oliveira Cabral (Suplente Interna – PPGEEd/UFPI)

Prof.^a Dr.^a Hilda Mara Lopes Araújo (Examinadora Externa Suplente – CCE/UFPI))

A Deus, toda honra e toda glória. Por me abençoar sempre, ter me concedido sabedoria, o privilégio de passar no Mestrado e agora concluir esta etapa.

Aos meus pais, Luís e Zélia, pela educação, amor, apoio, dedicação e por incentivar meus sonhos.

A minha irmã Suzy, por ser meu exemplo de luta e determinação. Obrigada. Eu amo vocês. Essa vitória é nossa!

AGRADECIMENTOS

Como manter-se aquecido sozinho? O ser humano sozinho pode ser facilmente vencido, mas quando existem dois ou mais, um poderá defender o outro. Gratidão é a palavra!

Agradeço primeiramente a Deus que ao longo dessa trajetória no mestrado me concedeu forças para que eu chegasse até aqui. Firme na palavra de que devemos suportar tudo com fé e paciência, pois a força vem de Deus (Colossenses 1:11). Deus é bom o tempo todo. Obrigada Senhor.

Agradeço à minha família, base e alicerce seguro em todos os momentos. Ao meu pai Luís, por acreditar no meu potencial e me apoiar sempre em minhas inclinações para o estudo. À minha mãe Zélia, pela atenção e cuidado que foram essenciais na luta diária de estudos e escrita da dissertação, e à minha irmã Suzy, que sempre foi meu espelho e exemplo de força e dedicação. Amo vocês.

À minha professora, orientadora e amiga Neide Cavalcante Guedes por me orientar, incentivar e amparar ao longo da pesquisa. Aprendi a admirá-la como mulher, mãe, professora e amiga. Obrigada pelos puxões de orelha, conselhos, por me proporcionar crescer como pesquisadora e ensinar o caminho suave, porém nada fácil da escrita etnográfica e do trabalho etnometodológico. Espero que nosso elo possa perdurar durante muito tempo. Agradeço de coração.

À professora Hilda Mara, literalmente uma flor de pessoa, que me encantou com sua inteligência e delicadeza nas contribuições das discussões do núcleo de pesquisa e na qualificação. Obrigada por me incentivar e trazer sempre uma palavra positiva.

À professora Rosália de Fátima e Silva pela disponibilidade em participar desse momento tão significativo com suas importantes contribuições e ensinamentos.

Às professoras que também estiveram na qualificação: Carmem Lúcia, que nos seminários, painéis e cafés filosóficos da 23ª turma nos embevecia com sua sabedoria filosófica; à professora Josânia, por contribuir em minha formação desde a graduação e agora compartilhar seus conhecimentos da gestão em meu trabalho do mestrado, e à professora Norma Patrícia pelas importantes observações e também

por contribuir com meu crescimento sobre pesquisa desde a graduação. Meus sinceros agradecimentos.

Às professoras do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPI por colaborarem com minha formação, em especial as professoras Ana Valéria, Antonia Dalva, Glória Lima, Carmem Lúcia e Amparo Ferro, que acolheram a 23ª turma ao longo do primeiro semestre do curso. À professora Maria Vilani e Josânia e à secretária do programa pelo apoio, incentivo e auxílio nas dúvidas referentes à dissertação.

À CAPES pelo apoio financeiro que tornou possível a realização da pesquisa.

Aos membros do Núcleo de Estudos sobre Formação, Avaliação, Gestão e Currículo (NUFAGEC), em especial à amizade da Adriana que contribuiu muito em meu trabalho desde a criação do projeto de pesquisa para o mestrado. Lembro que em vários momentos me apoiou principalmente quando estava em dúvida em relação à minha pesquisa. Seus conselhos foram muito valiosos e sei que posso contar com você nessa caminhada que não termina nesta dissertação, mas vai durar ainda durante vários anos, enquanto desejarmos o caminho da pesquisa. Muito obrigada.

Às gestoras que participaram desta pesquisa, Nelcir e Marinalva, pela disponibilidade, atenção e acolhida durante o tempo de implicação nas escolas para que o estudo pudesse ser realizado. Acompanhar o trabalho de vocês foi fundamental para que essa pesquisa fosse possível. De fato foram muitas aprendizagens.

À 23ª Turma do Mestrado, por compartilharmos diversas aprendizagens nos cafés filosóficos, seminários, discussões no grupo de *whatsapp*, os anseios, as angústias e alegrias, em especial à Amanda, Luzirene, Krícia, Jelma, Josi, Elisiene, Erineide, Lucivando, Vilmara, Débora, Ana Luíza, Caio, Dudu, Haede e Náldia pelos abraços e palavras de conforto. Somos uma turma inesquecível e sou grata a Deus por ter escolhido vocês para compartilharem deste momento ímpar.

Aos profissionais da UFPI, em especial à querida Olifranci, que além da amizade me ajudou em muitas procuras pelo acervo da pesquisa na biblioteca setorial do CCE, à Dona Rosa e seu cafezinho que durante muitas manhãs e tardes me manteve acordada na sala de estudos do programa. A todos os funcionários e seguranças do CCE que entre sorrisos e cumprimentos fizeram parte da minha rotina nos corredores do centro.

Às amigas dos tempos de escola e universidade pelo apoio e pela torcida:
Larisse, Ágatha, Kaline, Naylane, Noana, Márcia Cristina, Newtânia, Karolina,
Lorena, Keyla, Vanessa. Obrigada!

E a todos que indiretamente contribuíram para que esta caminhada se concretizasse. Muito Obrigada!

NASCIMENTO, K.A.O. **Os saberes e fazeres da prática do gestor: desafios para a construção da gestão democrática na escola pública.** 2016. 159f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Programa de Pós-Graduação em Educação. Teresina, 2016.

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo geral compreender como a relação entre os saberes e fazeres do gestor contribui para a construção da gestão democrática na escola pública da rede municipal da cidade de Teresina - Piauí. Partimos do seguinte questionamento: qual a relação entre os saberes e fazeres do gestor para a construção da gestão democrática na escola pública? Buscando compreender o processo de construção dos saberes e fazeres da gestão, o entendimento acerca da gestão democrática e como este princípio é operacionalizado nas escolas, partimos do pressuposto de que o gestor passou por um processo de construção de saberes que foram sendo elaborados a partir das histórias de vida e ao longo da formação profissional. Tivemos como fundamentos os princípios da Etnometodologia como teoria do social e a Etnografia como método de investigação, com base em autores como Garfinkel (2006), Coulon (1995a, 1995b, 1995c), Malinowski (1978), Angrosino (2009), Fritzen (2012), Macedo (2012), Bertaux (2010), além dos estudos desenvolvidos por Geertz (2013), Wagner (2010) e Berguer e Luckmann (2013) em relação à cultura, ao trabalho de campo e à construção social da realidade. O campo empírico se constituiu de duas escolas da rede pública municipal de Teresina - Piauí tendo como interlocutoras as gestoras que atuam nestas instituições. Como aportes teóricos nos baseamos em autores como Lück (2006, 2011, 2013, 2014), Leite (2006), Libâneo (2004, 2007, 2010), Paro (2012), Tardif (2002), Josso (2004), Arroyo (2000), dentre outros. Enquanto pesquisa qualitativa etnográfica, fizemos uso da observação participante e da entrevista narrativa, associadas ao diário de campo construído pelo pesquisador para suas anotações pessoais, e os dados foram analisados com base na Análise da Conversação de Marcuschi (1986). Os resultados da pesquisa nos mostraram que as gestoras atribuem sentido ao processo de construção dos saberes e fazeres com base no saber da experiência. A análise nos revelou que os saberes e fazeres foram sendo construídos a partir das vivências que as gestoras obtiveram ao longo de experiências anteriores que perpassam a vida profissional como docente, e que a valorização dos saberes depende da forma como são operacionalizados na prática. Os dados expressam ainda, que as posições assumidas pelas interlocutoras divergem quanto às contribuições da formação – saberes – e da prática – fazeres – no cotidiano da escola, o que nos leva a compreender que a construção de tais saberes e fazeres vai depender do modo como o gestor os operacionaliza no dia a dia do trabalho.

Palavras-chave: Saberes. Fazeres. Gestor. Gestão democrática. Escola pública.

NASCIMENTO, K.A.O **The knowledges and practices in a practice manager: challenges for the construction of democratic management in public schools.** 2016. 159f. Dissertation (Master of Education) -, Universidade Federal do Piauí, Programa de Pós-Graduação em Educação. Teresina, 2016.

ABSTRACT

This research aimed to understand how the relation between the knowledges and the practices of school manager contributes to the construction of democratic management in the public schools of the municipal net of Teresina - Piauí. It starts with the following question: what is the relation between knowledges and practices of the school manager for the construction of democratic management in public school? Trying to understand the process of building knowledges and practices of the management, of democratic management, and how this principle is implemented in schools, this search starts from the idea that the manager has passed a knowledges building process that have been compiled from the life stories and throughout the professional formation. The foundation principles of this study was the Ethnomethodology as a theory of the social and Ethnography as a research method, based on authors such as Garfinkel (2006), Coulon (1995a, 1995b, 1995c), Malinowski (1978), Angrosino (2009), Fritzen (2012), Macedo (2012), Bertaux (2010), in addition to the studies developed by Geertz (2013), Wagner (2010), and Berguer and Luckmann (2013) about culture, field work and social construction of reality. The empirical field consisted of two schools of the municipal net of Teresina - Piauí with interlocutors managers who work in these institutions. The theoretical contributions were based on authors as Lück (2006, 2011, 2013, 2014), Milk (2006), Libâneo (2004, 2007, 2010), Paro (2012), Tardif (2002), Josso (2004), Arroyo (2000), among others. While ethnographic qualitative research, was used the participant observation and the narrative interview, associated with a daily field notebook built by the researcher for their personal notes, and the data were analyzed based on the Analysis of Conversation (Marcuschi ,1986). The survey results showed that the managers given direction to the process of knowledges and practices construction based on the experience. The analysis has revealed that the knowledge and practices were built from the manager experiences achieved over previous professional life as a teacher. The value of these knowledges depends on the way they are operated in practice. The data also express that the positions taken by the interlocutors diverges about the contributions of formation – knowledge, and practice – doings, in the school routine. This fact explain that the construction of such knowledges and practices will depend on how the manager operates those aspects in the day to day work.

Keywords: Knowledges. Pratices. School Manager. Democratic managemem
Public school.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 -	Fachada da Escola Municipal Cristina Evangelista	58
Figura 2 -	Fachada da Escola Municipal Cristina Evangelista	59
Figura 3 -	Portão principal de entrada da Escola Municipal Cristina Evangelista	60
Figura 4 -	Pátio da Escola Municipal Cristina Evangelista	61
Figura 5 -	Fachada da Escola Municipal Mário Faustino	62
Figura 6 -	Mini-jardim da Escola Municipal Mário Faustino	63
Figura 7 -	Área interna do pátio da Escola Municipal Mário Faustino	64
Figura 8 -	<i>Playground</i> da escola Municipal Mário Faustino	65
Figura 9 -	Avenida Industrial Gil Martins	92
Figura 10 -	Prédio do DETRAN – PI	94
Figura 11 -	Vista do alto do morro onde fica situada a Escola Municipal Mário Faustino	96

LISTA DE SIGLAS

CF - Constituição Federal do Brasil

CNH - Carteira Nacional de Habilitação

CMEI - Centro Municipal de Educação

DETRAN / PI - Departamento de Trânsito do Piauí

HP - Horário Pedagógico

IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC - Ministério da Educação

NUFAGEC - Núcleo sobre Formação, Avaliação, Gestão e Currículo

PET - Programa de Educação Tutorial

SDU - Superintendência de Desenvolvimento Urbano

SEMEC - Secretaria Municipal de Educação

SEMPPLAN - Secretaria Municipal de Planejamento e Coordenação

TCC - Trabalho de Conclusão de Curso

UFPI - Universidade Federal do Piauí

SUMÁRIO

1. O INÍCIO DA CAMINHADA NO CAMPO DA GESTÃO ESCOLAR.....	14
2. A PESQUISA PASSO A PASSO: CONSOLIDANDO O REFERENCIAL METODOLÓGICO.....	26
2.1 A pesquisa qualitativa na educação: enfoques a considerar.....	26
2.2 A Etnometodologia como teoria do social: contexto e compreensão.....	29
2.2.1 Prática/Realização.....	33
2.2.2 Reflexividade.....	34
2.2.3 Accountability.....	34
2.2.4 Indicialidade.....	35
2.2.5 Noção de Membro.....	37
2.3 Um modo de se implicar com o campo: a Etnografia como método de investigação	38
2.4 Procedimentos para a construção dos dados.....	51
2.4.1 Observação da prática e o universo cultural da pesquisa: a realidade social dos Bairros Três Andares e Pedra Mole e das Escolas Cristina Evangelista e Mário Faustino.....	51
2.4.1.1 Bairro Três Andares e a Escola Municipal Cristina Evangelista.....	56
2.4.1.2 Bairro Pedra Mole e a Escola Municipal Mário Faustino.....	62
2.4.1.3 Interlocutores da Pesquisa.....	66
2.4.2 Entrevista Narrativa.....	67
2.4.3 Diário de Campo.....	69
3. DUAS FACES DE UMA MESMA MOEDA: OS CAMINHOS PERCORRIDOS DA ADMINISTRAÇÃO À GESTÃO ESCOLAR.....	73
4. OS SABERES E FAZERES DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DO GESTOR.....	85
4.1 Hoje estou gestora...Sobre os caminhos percorridos da formação à gestão escolar.....	89
4.1.1 O caminho já não me é estranho: relembro os dias de entrevista.....	92
4.1.2 Os caminhos que trilhei para chegar até aqui ou como Estou gestora.....	98

4.2 Como me tornei gestora.....	109
4.3 Os fazeres que atravessam a gestão democrática nas escolas.....	124
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	142
REFERÊNCIAS.....	148
APÊNDICE	156
ANEXO.....	158

1. O INÍCIO DA CAMINHADA NO CAMPO DA GESTÃO ESCOLAR

Vivendo, se aprende, mas o que se aprende, mais, é só a fazer outras perguntas.
A colheita é comum, mas o capinar é sozinho.
(João Guimarães Rosa)

Esta pesquisa apresenta como tema os saberes e fazeres da prática do gestor e os desafios para a construção da gestão democrática nas escolas públicas de Teresina - PI, objetivando compreender como os saberes e fazeres são construídos pelos gestores escolares tendo em vista a operacionalização de uma gestão democrática no cotidiano da escola pública.

Conforme escreveu João Guimarães Rosa na epígrafe citada, na vida muito se aprende, contudo aprendemos a fazer cada vez mais perguntas. Apesar de compartilharmos com os outros as diversas conquistas adquiridas ao longo da vida, pois neste caminho nunca estamos totalmente sós, em alguns momentos trilhamos este itinerário sozinhos, daí a afirmação do autor de que o momento de colheita é sempre comum aos que nos rodeiam, todavia, o labor é solitário.

Neste sentido, meu¹ interesse por esta temática nasceu após anos de vivências, experiências, estudos e aprendizagens realizadas no Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Piauí (UFPI) a partir do meu ingresso na vida acadêmica no ano de 2009. Ao longo dessa jornada tive a oportunidade de ser selecionada como pesquisadora bolsista do Programa de Educação Tutorial (PET), que tem como finalidade estimular os alunos da graduação a realizarem atividades voltadas para o ensino, a pesquisa e a extensão. Como membro do PET, realizei pesquisas voltadas para a área da Educação e tive a oportunidade de conhecer mais sobre a formação do pedagogo, seus campos de atuação, incluindo a Educação Superior, e a pós-graduação em nível de Mestrado e Doutorado.

As experiências adquiridas com os encontros, desencontros e aprendizagens construídas neste período contribuíram para o meu amadurecimento pessoal e profissional, diante do qual inúmeras vezes me questioneei sobre o futuro e a

¹ Na Introdução e em algumas partes deste estudo farei uso da primeira pessoa do verbo, considerando tratar-se da minha trajetória de formação e as experiências nela construídas.

profissão que escolhi, diante de cada novo desafio proporcionado pelo curso de Pedagogia, quando tive a oportunidade de realizar pesquisas em outros campos da Educação, tais como: História da Educação, Psicologia da Educação, Políticas Públicas, Gestão Escolar, dentre outros.

Todavia, o tema desta pesquisa nasceu de uma inquietação após o resultado da escrita do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Ao realizar o estágio extracurricular como professora de Horário Pedagógico (HP) na rede pública municipal de ensino de Teresina, fui aprendendo mais sobre o ofício de ser professora ao acompanhar as rotinas de trabalho das escolas em que fui estagiária.

Na rede municipal de ensino de Teresina os professores têm direito ao HP e, como professora estagiária, eu substituía esses professores de segunda à sexta-feira em suas respectivas salas, ministrando aulas do 1º ao 5º ano do ensino fundamental segundo as orientações de cada docente. A partir de tais experiências fui compreendendo como o trabalho do professor do município acontece e, descobrindo no convívio com os alunos e com os outros professores, um pouco da realidade do ensino público municipal.

Foram meses de muito aprendizado e algumas dificuldades, mas pude contar, sobretudo, com o auxílio das coordenadoras pedagógicas das escolas no tocante ao planejamento, metodologias de ensino e suporte didático. Foi a partir desse apoio que nasceu o interesse em pesquisar a prática pedagógica do pedagogo no contexto escolar, para compreender quais os coordenadores pedagógicos desempenhavam na rede municipal de ensino de Teresina.

Durante a aplicação do questionário e após as análises dos dados fornecidos pelos interlocutores, uma das categorias destacadas estava relacionada à importância da articulação do trabalho entre a coordenação pedagógica e a gestão escolar para o alcance de bons resultados na instituição. Todos os interlocutores foram unânimes em afirmar a importância fundamental da colaboração entre coordenação e gestão para a organização do trabalho pedagógico e administrativo na escola tendo em vista o alcance de resultados satisfatórios no tocante à melhoria da qualidade do ensino, no processo de aprendizagem e mobilização do trabalho coletivo pelos demais profissionais nas escolas, pois segundo os interlocutores daquele estudo cabe ao gestor movimentar os profissionais que atuam na instituição, comandar os processos administrativos e acompanhar o desenvolvimento das atividades pedagógicas junto à coordenação.

A importância dada pelos interlocutores ao trabalho do gestor escolar me tocou no sentido de investigar mais a prática deste outro profissional, isto é, que saberes e fazeres são desenvolvidos no âmbito do espaço escolar. Foi assim que surgiu a ideia de expandir a pesquisa em nível de mestrado referente aos saberes e fazeres do gestor escolar.

Contudo, antes de mergulharmos nas discussões em relação aos saberes e fazeres do gestor convido o leitor a fazer uma reflexão acerca das mudanças que o sistema educacional brasileiro vem passando, sobretudo a partir dos anos 1980, início de um período por lutas democráticas que afetaram os rumos da educação principalmente no que se refere às exigências em relação à formação do educando para o exercício da cidadania e a formação para o trabalho.

Realizar tal debate torna-se essencial para compreendermos as mudanças que o perfil do gestor escolar sofreu ao longo das décadas para adequar os saberes e fazeres de acordo com o princípio de gestão democrática instituída a partir da Constituição Federal Brasileira de 1988 e reafirmada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) Nº 9.394/96.

A sociedade de maneira em geral está organizada segundo um paradigma, isto é, um modelo de caráter normativo que ordena o modo como a população vive, compreende os fenômenos sociais e as suas representações que são decorrentes de um processo histórico-social. Quando determinada sociedade passa pelo que Marcondes (2010, p. 18) denomina de “crise de paradigmas”, tem-se então “(...) uma mudança conceitual, ou uma mudança de visão de mundo, consequência de uma insatisfação com os modelos anteriormente predominantes de explicação”. Tal descontentamento acarreta uma série de transformações que afeta as esferas política, social, econômica e conseqüentemente a educação, modificando os tempos e saberes da escola que, segundo o novo viés paradigmático, demanda uma organização autônoma, participativa, coletiva, humana e social seguindo a perspectiva da gestão democrática.

Neste sentido, o início dos debates para a construção de uma gestão democrática no âmbito escolar teve início no final da década de 1970 e se fortaleceu durante a década de 1980 com os debates e o aumento das manifestações em relação à qualidade da educação segundo os discursos de redemocratização política e social bem como de modernização do Estado e das lutas pelos direitos sociais a partir do declínio da Ditadura Militar no Brasil.

Até a década de 1980, o “bom” gestor escolar se caracterizava como o profissional com a incumbência de controlar, organizar e coordenar racionalmente as tarefas e comandar as atividades realizadas no interior da escola. A partir da década de 1990, a ênfase nos bons resultados, a visão mercadológica e de formação social vão direcionando o papel da gestão escolar numa perspectiva gerencial de organização, principalmente no que se refere à elaboração, planejamento e operacionalização da prática pedagógica buscando superar o modelo burocrático até então vigente e conduzindo os saberes e fazeres profissionais tendo em vista a sistematização do trabalho democrático.

Legalmente, a ideia de gestão democrática nas escolas públicas está amparada pela Constituição Federal (CF) de 1988 e na Lei 9.394/1996. Na Constituição Federal o capítulo que discorre sobre a Educação e, mais especificamente a gestão democrática trata-se do Capítulo III Da Educação, da Cultura e do desporto, Seção I Da Educação art. 206, inciso VI que destaca a “gestão democrática do ensino público, na forma da lei” (BRASIL, 1988). O debate sobre a gestão democrática a partir da Constituição Federal, apesar de estar limitado apenas neste inciso, apresenta-se como início das discussões com a finalidade superar o viés técnico, herança de uma gestão escolar pautada na hierarquização, burocratização e centralização do trabalho educativo do gestor escolar.

A LDB/96 reafirma o princípio da gestão democrática no art. 3º inciso VIII quando alude à “gestão democrática do ensino público na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino” (BRASIL, 1996), ampliando sua compreensão nos artigos 12 e 15 ao conceder autonomia administrativa e pedagógica às escolas para que organizem o Projeto Pedagógico, assim como os recursos humanos, financeiros e materiais, além de integrá-la às famílias dos educandos e a comunidade às unidades escolares.

As normas da gestão democrática ainda estão expressas no art. 14 que estabelece nos seus incisos os incentivos a “I participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; II participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes” (BRASIL, 1996).

Na perspectiva da lei, a gestão democrática vai além da necessidade da efetivação de mudanças no cenário educativo. Por outro lado, e conforme a nova

conjuntura paradigmática, essa gestão exige do sistema a reformulação de uma proposta educativa que redefina os papéis dos profissionais da educação e principalmente do gestor escolar que precisa superar os padrões anteriormente vigentes que regiam o trabalho burocrático, racional e centralizador na escola.

A gestão democrática como princípio do Estado Democrático de Direito demanda a efetiva participação dos cidadãos no processo decisório e, neste contexto, o gestor da escola é visto como o principal articulador desse processo, pois de acordo com Lück (2011) assume a responsabilidade de estar à frente na organização do trabalho escolar e conseqüentemente na liderança do clima e da cultura da escola.

Assim, faz-se necessário que este profissional desenvolva e operacionalize um conjunto de saberes que modifique a visão autoritária, antidemocrática e centralizadora, herança de uma escola tradicional, passando a assumir uma nova postura voltada para a prática democrática capaz de garantir no interior da escola condições que favoreçam este processo no dia a dia da instituição, sendo capaz de mediar as atividades que afetam diretamente o trabalho escolar, além de influenciar os demais profissionais que ali atuam para o exercício conjunto e participativo considerando o contexto social da comunidade.

Por ser a escola uma organização social responsável pelo processo educativo formal, seus objetivos devem estar voltados para o sucesso no desempenho escolar dos educandos, o exercício de uma prática reflexiva, considerando a construção de um espaço autônomo, participativo, democrático e coletivo.

Nesse sentido, compreender quais são os saberes dos gestores de escola nos direciona ao entendimento de que esse profissional necessita de saberes inerentes à gestão e a organização do trabalho educativo a fim de mobilizar recursos humanos e financeiros, apreender o contexto social e cultural da instituição, articular o trabalho dos profissionais da educação, além de enfrentar cotidianamente diversos desafios.

Corroboramos com Dassoler (2009) quando afirma que os gestores devem possuir saberes administrativos e pedagógicos, ser capaz de relacionar estes saberes aos fazeres do cotidiano escolar o que consiste o desafio para a efetivação do trabalho democrático que, de acordo com Lück (2014), está diretamente apoiado na prática da liderança, sendo o gestor capaz de motivar toda a equipe da escola,

além dos pais e alunos a trabalharem coletivamente para a efetivação dos objetivos da escola.

O gestor escolar necessita assumir o compromisso de ser um líder democrático capaz de construir uma relação dialógica considerando o contexto social em que a escola está inserida, pois entendemos que a realidade da comunidade afeta o cotidiano da instituição. Como os educandos convivem nesse espaço, levam para o chão da escola muito de suas histórias, da realidade vivenciada e o gestor escolar não deve fechar os olhos diante de tal contexto que é factual, sendo necessário que esteja preparado para atuar diante de múltiplas realidades tentando superar os desafios que lhe são colocados no cotidiano.

Diante do exposto, e considerando o objeto de estudo, apresentamos o seguinte problema de pesquisa: como a relação entre os saberes e fazeres do gestor contribui para a construção da gestão democrática na escola pública?

Partimos do pressuposto de que tal gestor antes de assumir o compromisso de gerir uma escola passou por um processo de construção de saberes que foram sendo elaborados a partir das histórias de vida e ao longo da formação profissional e pessoal. A contribuição deste processo para a construção dos saberes do gestor escolar nos remete à compreensão de Josso (2004) quando afirma que a formação se dá a partir da perspectiva que o sujeito possui em interação com outras subjetividades, isto é, o ser humano não constrói saberes de maneira isolada, mas em contato com outros sujeitos.

Na qualidade de atores sociais (BERGER E LUCKMANN, 2013) particulares, identificamo-nos com nossas histórias e experiências de vida que afetam a construção de nossos saberes que irão refletir no significado que atribuímos a estas aprendizagens ao longo da formação acadêmica, acumulando um conjunto de saberes que aprendemos a transfigurar no exercício da prática cotidiana conforme nos é exigido.

Tomando como referência as discussões até o momento construídas, apresentamos como objetivo geral da pesquisa compreender como a relação entre os saberes e fazeres do gestor contribui para a construção da gestão democrática na escola pública da rede municipal da cidade de Teresina - Piauí. Como objetivos específicos apontamos descrever a evolução histórica do gestor escolar, identificar como os saberes e fazeres dos gestores foram sendo construídos da formação à

atuação na gestão e analisar segundo a compreensão dos gestores, o conceito de gestão democrática e como tal princípio é operacionalizado nas escolas.

A princípio, em relação a estes saberes, buscamos como referência os saberes docentes discutidos por Tardif (2002, p. 36) que afirma serem plurais “oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais” que interferem significativamente na prática docente² relacionados diretamente aos fazeres do cotidiano escolar segundo a perspectiva da compreensão da realidade social (BERGER e LUCKMANN, 2013) e da cultura (GEERTZ, 2013) em que as escolas estão inseridas, pois acreditamos que dependendo do contexto social no qual a escola faz parte, os saberes e fazeres do gestor deverão estar articulados às necessidades que são inerentes a cada espaço educativo. Tendo como finalidade operacionalizar um trabalho democrático, o gestor terá que mobilizar os saberes adquiridos tanto na formação profissional quanto na experiência docente transformando-os nos fazeres do cotidiano escolar.

A presente pesquisa foi realizada em duas escolas públicas do município de Teresina, tendo como interlocutoras as gestoras Nelcir e Marinalva³. Como critério de escolha das escolas consideramos o rendimento que as mesmas obtiveram conforme aferido no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) nos anos iniciais (1º ao 5º ano) em 2013, tendo em vista que essa forma de avaliar possibilita medir a qualidade da aprendizagem e ao mesmo tempo propor melhorias a partir dos resultados obtidos ao calcular a taxa de rendimento escolar – aprovação – e as médias de desempenho em exames aplicados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) do Ministério da Educação (MEC).

Esclarecemos que o critério de escolha das escolas pela nota no IDEB não faz da pesquisa um estudo quali-quantitativo, pois nosso objetivo não consiste em comparar o rendimento das instituições pelos resultados, mas compreender os processos de construção dos saberes e fazeres das gestoras que lograram êxito no IDEB dentre as demais escolas municipais da cidade.

De acordo com Tardif (2002, p. 37), os saberes da formação profissional possibilitam ao acadêmico “(...) um arcabouço ideológico à profissão, e por outro,

² Fazemos referência aos saberes docentes de Tardif, pois o gestor escolar antes mesmo de atuar na gestão da escola deve ter como base de formação a docência, obtida no curso de Pedagogia ou pós-graduação *latu sensu* como afirma o artigo 64 da LDB/96.

³ A utilização dos nomes legítimos das participantes na pesquisa foi autorizada pelas mesmas.

algumas formas de saber-fazer e algumas técnicas”, capaz de permitir ao futuro profissional apropriar-se dos conhecimentos inerentes à profissão. No caso das interlocutoras da presente pesquisa – gestoras que atuam na rede municipal de ensino de Teresina – a formação inicial de ambas é o curso de Pedagogia, cuja base profissional é a docência constituindo em saberes e fazeres pedagógicos.

Nessa perspectiva, antes de estarem na condição de gestoras das escolas as interlocutoras passaram por um processo experiencial que se constituiu das histórias de vida e das experiências possibilitadas pelo exercício da prática docente, o que Arroyo (2000, p. 129) denomina a aprendizagem do ser professor: “(...) valores, pensamentos, rituais, símbolos, aprendemos uma determinada cultura escolar e profissional”. Neste sentido, acreditamos que o tempo na condição de professoras possibilitou às interlocutoras a construção dos saberes da prática docente através do contato com os profissionais da escola e a apropriação do cotidiano do trabalho pedagógico e das dinâmicas que atravessam o fazer escolar, contribuindo de certa forma para a apreensão do espaço educativo. Desta forma, para compreendermos o contexto de atuação das gestoras nas escolas, torna-se primordial descrevermos a realidade social das instituições, vivenciando o cotidiano e as práticas desenvolvidas por elas.

Seguindo as orientações de Berger e Luckmann (2013), se quisermos compreender a realidade da vida cotidiana que permeia os saberes e fazeres das gestoras é preciso capturar o seu interior, pois tal cotidiano é interpretado de maneira subjetiva por cada ator social, sendo para ele dotado de sentido. Assim, para entendermos como foram construídos os saberes e fazeres das gestoras e a realidade que atravessa suas ações no contexto das escolas, é necessário estarmos presente no dia a dia e implicados nesses espaços, a fim de apreender quais práticas são executadas pelas interlocutoras e como os seus saberes se manifestam nesse cotidiano.

Em relação ao processo de implicação no campo de pesquisa, Macedo (2012, p. 15) afirma que estar implicado significa muitas coisas, tais como “(...) comprometimento com os seres humanos em seus sofrimentos e dificuldades, mas também com suas alegrias e capacidade de criar soluções para seus problemas”. Quando estamos implicados no campo empírico da pesquisa somos capazes de imaginar, compreender a realidade dos atores sociais, seus envolvimentos com o espaço onde constroem a realidade, as alegrias e tristezas, como superam os

desafios, as dificuldades e como utilizam estratégias a fim de superar os problemas que enfrentam na realidade do cotidiano. Logo, o processo de implicação, como afirma Macedo (2012), direciona a uma sistemática de criação de saberes sendo que o pesquisador edifica uma espécie de vínculo pessoal e coletivo com o próprio objeto de estudo; neste caso só seremos capazes de compreender a realidade prática dos atores a partir da ação.

Segundo Macedo (2012, p. 44), o processo de implicação é como um “modo de criação de saberes”, e foi neste sentido que busquei me implicar ao máximo nas duas escolas campo empírico do presente estudo, sem provocar nenhum tipo de modificação no trabalho das gestoras ou na rotina das escolas, considerando que a intenção não era transformar, mas compreender a realidade do contexto de investigação, que somente foi possível pois estava mergulhada no cotidiano empreendido pelas gestoras para entender a realidade das interlocutoras sem nenhum tipo de julgamento e pré-conceito.

Implicação, portanto, consiste em um engajamento pessoal e coletivo do pesquisador, é este estar-no-mundo-e-com-o-mundo, um ser no real, ser com o sociocultural (MACEDO, 2012), além de reconhecer simultaneamente um processo de troca no qual eu enquanto pesquisador implico o outro e ao mesmo tempo sou implicado durante as relações estabelecidas no cotidiano do campo empírico.

Quando estamos verdadeiramente implicados dominamos a linguagem natural dos atores e conseqüentemente passamos a ser considerados como membros do grupo. No caso desta pesquisa, isso só se tornou possível após idas às escolas em busca de uma experiência próxima garantindo a possibilidade de imersão nestes espaços através das observações e também escutando as narrativas das gestoras nos aspectos referentes à construção dos saberes e operacionalização dos fazeres na prática.

A partir do momento em que me dispus a acompanhar o dia a dia das gestoras e a conhecer de perto as rotinas por elas empreendidas, fazendo-me presente em suas práticas cotidianas, é que fui capaz de imaginar, compreender e apreender as suas realidades, seus envolvimentos com o espaço que vivenciam, enfrentam, superam desafios e constroem seus saberes e fazeres.

Para compreender a cultura das escolas é necessário o entendimento das formas de organização das mesmas e como as gestoras operacionalizam suas práticas considerando o contexto refletido, pois, como enfatizam Berger e Luckmann

(2013), as instituições sociais são produtos de fatores histórico-culturais e neste sentido não podemos compreender determinada instituição se não apreendermos sua história que carrega uma herança e define a conduta humana dos atores sociais que dela fazem parte.

Os saberes e fazeres do gestor nos direcionam a apreender em um primeiro momento o contexto social em que as instituições educativas estão inseridas para em seguida compreender como os saberes das gestoras foram sendo construídos considerando o processo formativo das interlocutoras e as experiências construídas na gestão escolar.

Acreditamos que a realidade cotidiana de uma escola não acontece somente entre os muros, porém é reflexo de um bairro, de uma cidade, de um país, devendo ser vivenciada e compreendida dentro desse universo, que é amplo, complexo, às vezes suspeito, ininteligível e obscuro. Assim, cabe ao pesquisador perceber o fenômeno de investigação e se apropriar da cultura produzida para então entender como esta realidade afeta a dinâmica do trabalho na escola.

Neste sentido, optamos por traçar um caminho, isto é, uma metodologia capaz de conduzir o problema. Tal escolha deu-se a partir da implicação no Núcleo de Estudos sobre Formação, Avaliação, Gestão e Currículo (NUFAGEC) da UFPI no qual utilizamos a Etnometodologia como teoria do social (COULON, 1995; GARFINKEL, 2006; HERITAGE, 1999; MACEDO, 2012) e a Etnografia (ANGROSINO, 2009; FRITZEN, 2012) como método de investigação.

Como instrumentos de coleta e análise dos dados utilizamos a observação participante (ANGROSINO, 2009; OLIVEIRA 2012; VIANNA, 2003) e entrevistas narrativas (BENJAMIM, 2012; JOSSO, 2004; JOVCHELOVITH E BAUER, 2008). O diário de campo (BOGDAN E BIKLEN, 1994; ZABALZA, 2004) foi utilizado como suporte para as observações, além da fundamentação teórica de estudiosos que investigam a formação, saberes e práticas dos gestores escolares. Para a análise dos dados fizemos uso da Análise da Conversação (MARCUSCHI, 1986).

Pesquisar a respeito dos saberes e fazeres das gestoras da rede pública municipal de Teresina constitui um importante estudo para refletirmos sobre quem é o gestor do município, como seus saberes foram sendo construídos da formação à atuação profissional e como eles concretizam a gestão democrática na escola.

Torna-se relevante, portanto, para que os leitores e demais pesquisadores possam refletir sobre como vem acontecendo a formação desse gestor, tanto a

inicial quanto a continuada, se tal formação proporciona o alicerce para a construção de saberes da gestão e como estes estão sendo mobilizados nos fazeres do dia a dia.

Além disso, a pesquisa mostrou-se relevante para academia na medida em que a literatura sobre gestão escolar pouco fala sobre os saberes e fazeres deste profissional. O estudo do tema nos fez enveredar pelos caminhos da construção dos saberes docentes transpondo-o aos saberes da gestão, por entendermos que estar gestor é uma condição possibilitada legalmente por meio da formação pedagógica.

Esperamos que este estudo contribua para aqueles que desejam compreender as relações que se firmam entre os saberes e fazeres do gestor escolar no contexto da escola pública da rede municipal de Teresina - PI para daí apreender a sua prática em movimento. Esperamos fomentar novas discussões acerca da construção dos saberes e fazeres dos gestores escolares que atravessam o entendimento da formação e experiência e o exercício prático da tarefa que é gerir uma instituição de ensino público garantindo práticas democráticas de gestão.

Esta dissertação está organizada da seguinte forma: na introdução intitulada **O início da caminhada no campo da gestão escolar**, apresentamos o contexto geral da pesquisa a partir do objeto de estudo, da problemática, assim como os objetivos geral e específicos que a nortearam. Ao longo da escrita destacamos a escolha do referencial teórico e metodológico bem como os instrumentos de coleta e análise dos dados.

No segundo capítulo, nomeado **A pesquisa passo a passo: consolidando o referencial metodológico**, enfatizamos a escolha da Etnometodologia como teoria do social e da Etnografia como método de investigação. Neste capítulo descrevemos os instrumentos de coleta de dados – a observação participante, a entrevista narrativa – o diário de campo como suporte da observação participante e a Análise da Conversação como instrumento de análise dos dados. Caracterizamos também o lócus de investigação da pesquisa, que se trata de duas escolas públicas do município de Teresina - PI localizadas nos bairros Três Andares e Pedra Mole, e traçamos o perfil das participantes da pesquisa, que se tratam das duas gestoras que atuam nas respectivas escolas.

O terceiro capítulo, **Duas faces de uma mesma moeda: os caminhos percorridos da administração à gestão escolar**, descrevemos a evolução histórica do gestor escolar desde o surgimento do cargo até o processo de formação e

evolução dos seus saberes e fazeres que transitaram pelos preceitos da administração escolar às efetivas práticas de gestão.

No quarto capítulo, **A gestão da escola: saberes e fazeres do gestor relevados pelas narrativas**, apresentamos o percurso formativo das gestoras até chegarem ao cargo de gestão das escolas e de que forma os saberes construídos nessa formação contribuíram para a prática gestora, a compreensão das gestoras sobre o conceito de gestão democrática e como tal princípio é operacionalizado no cotidiano segundo seus relatos.

Por fim, nas **Considerações Finais**, destacamos os resultados desta pesquisa buscando responder a questão inicial assim como os objetivos definidos no início do trabalho. Evidenciamos as contribuições resultantes deste estudo ao tempo que colocamos indicadores para futuras pesquisas.

2. A PESQUISA PASSO A PASSO: CONSOLIDANDO O REFERENCIAL METODOLÓGICO

Como pesquisadores somos levados a optar por um referencial metodológico capaz de dar sustentação ao problema de pesquisa e aos objetivos que nos propomos a alcançar. Neste capítulo nosso objetivo é apresentar a natureza da pesquisa, o referencial metodológico, a delimitação do campo empírico e os participantes, levando em consideração o objeto de estudo e os objetivos construídos, uma vez que a finalidade é traçar um caminho para auxiliar na resolução da questão de investigação. Nessa perspectiva, seguindo as orientações de Marconi e Lakatos (2010, p. 16):

A seleção do instrumental metodológico está, portanto, diretamente relacionada com o problema a ser estudado; a escolha dependerá dos vários fatores relacionados com a pesquisa, ou seja, a natureza dos fenômenos, o objeto da pesquisa, os recursos financeiros, a equipe humana e outros elementos que possam surgir no campo de investigação.

Corroborando com os autores, entendemos que com base na escolha da metodologia o pesquisador poderá definir os instrumentos de coleta e análise dos dados que o auxiliem a responder a problemática da pesquisa.

Foi a partir desta compreensão e considerando os conhecimentos elaborados ao longo da implicação como membro do NUFAGEC/UFPI que definimos a Etnometodologia - teoria do social e a Etnografia como método de investigação desta pesquisa. Enfatizamos as interlocutoras e os contextos em que atuam tal como os instrumentos para coleta e interpretação dos dados, que foram a observação participante e entrevista narrativa, além do diário de campo como suporte. Tais dados foram analisados segundo a perspectiva da Análise da Conversação, que será detalhada nos subtópicos a seguir.

2.1 A pesquisa qualitativa na educação: enfoques a considerar

Um trabalho de pesquisa deve estar de acordo com os preceitos postulados por cada método de investigação que, segundo a categorização de Richardson

(2012), estão segmentados em dois: a pesquisa quantitativa e a pesquisa qualitativa. A escolha por um deles revela as aspirações do pesquisador para com o objeto de investigação. Sendo assim, a diferença existente entre eles está justamente na maneira como abordam o problema de pesquisa. Em relação ao método quantitativo Richardson (2012, p. 77) afirma:

[...] como o próprio nome indica, caracteriza-se pelo emprego da quantificação tanto nas modalidades de coleta de informações, quanto no tratamento delas por meio de técnicas estatísticas, desde as mais simples como percentual, média, desvio-padrão, às mais complexas, como coeficiente de correlação, análise de regressão etc.

Consentindo com o autor, é possível compreendermos que o método quantitativo busca dentro de uma população ou universo da pesquisa um conjunto de informações no qual seriam valorizadas apenas as variáveis, isto é, uma parcela, utilizando determinadas técnicas para chegar a uma amostra de dados e assim os resultados deveriam ser experimentados convertendo-se em médias, porcentagens, desvio-padrão, dentre outros.

Considerando as características da perspectiva teórica e do método de investigação adotado neste estudo, o uso da pesquisa qualitativa se faz mais adequado que o da pesquisa quantitativa, tendo em vista que os objetivos atravessam a necessidade de compreensão e apreensão da realidade do campo de pesquisa e do objeto de estudo no tocante aos saberes e fazeres das gestoras, a partir da imersão do pesquisador nas escolas e nas atividades realizadas por elas em suas tarefas corriqueiras.

Em relação à pesquisa qualitativa, Flick (2009, p. 8) nos orienta que “esse tipo de pesquisa visa abordar o mundo ‘lá fora’ e entender, descrever e, às vezes, explicar os fenômenos sociais ‘de dentro’ de diversas maneiras diferentes”. Enquanto a pesquisa quantitativa exige objetividade no tratamento das informações com a finalidade de mensurar dados, a pesquisa qualitativa requer a compreensão dos fenômenos sociais envolvendo tanto as organizações grupais quanto os indivíduos que fazem parte delas, investigando de maneira minuciosa as histórias de vida, ordenação social e os saberes construídos no cotidiano do campo que irão demandar um instrumental específico para a produção de dados, tais como

observação, entrevistas, análise de documentos, investigações grupais, dentre outros.

O pesquisador que opta pela pesquisa qualitativa tem como intenção principal a compreensão dos significados e das relações existentes dentro do universo do fenômeno da pesquisa. Neste caso, considera o sujeito investigado em suas particularidades, buscando compreender os sentidos das ações cotidianas, as vivências dos atores, concebendo as interações existentes entre os indivíduos que estão inseridos na realidade do lócus de pesquisa, considerando a existência de uma interação entre o ator social e o contexto no qual ele está inserido e produz a sua cultura. Portanto, segundo Oliveira (2012, p. 60), ao optar pela pesquisa qualitativa o pesquisador:

[...] deve ter como principal fundamento a crença de que existe uma relação dinâmica entre o mundo real, objetivo, concreto e o sujeito; portanto, uma conexão entre a realidade cósmica e o homem, entre a objetividade e a subjetividade.

A autora nos remete à compreensão de que ao utilizarmos a pesquisa qualitativa estamos considerando o universo social e cultural dos participantes, assim como as interações existentes entre os atores sociais, buscando interpretar a realidade, o lócus da investigação de dentro, ou seja, a partir de uma visão profunda até chegarmos a uma aproximação do objeto de pesquisa.

Como o interesse desta pesquisa consiste em compreender como a relação entre os saberes e fazeres do gestor contribui para a construção da gestão democrática na escola pública da rede municipal da cidade de Teresina, o uso da pesquisa qualitativa se faz mais adequado, pois nos permite enveredar pelo estudo da Etnometodologia como teoria do social e da Etnografia como método de investigação, possibilitando tecer considerações acerca do universo sociocultural das escolas pesquisadas a partir da compreensão das realidades vivenciadas em campo e das relações que alicerçam os valores, práticas, formas de ver e sentir o universo das interlocutoras compreendendo a escola como um espaço onde a realidade se faz presente e no qual os saberes e fazeres do gestor escolar se concretizam. Nesse sentido, torna-se relevante compreender a Etnometodologia como suporte teórico e a Etnografia como método de investigação.

2.2 A Etnometodologia como teoria do social: contexto e compreensão

Esta pesquisa apresenta procedimentos que são elucidados claramente pela presença do pesquisador no lócus de estudo por meio do processo de implicação, que nos dizeres de Macedo (2012, p. 46) significa “[...] explorar os ‘enunciados’ que estão vindo do campo da pesquisa de maneira diferenciada segundo os diferentes objetivos”. Os estudos da Etnometodologia têm início com os trabalhos do sociólogo Harold Garfinkel, na Califórnia (EUA) a partir dos anos 1960, rompendo com a forma de pensar e compreender o mundo social da sociologia tradicional da época (COULON, 1995a).

A primeira obra de Garfinkel foi publicada no ano de 1949, intitulada “*Research Note on Inter-and Intra-Racial Homicides*”, um artigo sobre homicídios inter e intra-raciais. De acordo com Garfinkel, os atores sociais estão sempre definindo suas vidas cotidianas e as relações que estabelecem uns com os outros e com as instituições em que estão inseridos. Neste caso, “a Etnometodologia vai tentar compreender como os indivíduos veem, descrevem e propõem em conjunto uma definição da situação” (COULON, 1995a, p. 20), isto é, como os atores sociais constroem e compreendem as suas vidas cotidianas utilizando métodos a fim de realizar as atividades de todos os dias. A Etnometodologia pretende, assim, “[...] analisar os métodos – ou, se quisermos, os procedimentos – que os indivíduos utilizam para levar a termo as diferentes operações que realizam em sua vida cotidiana” (COULON, 1995b, p. 15).

Desse modo, o conhecimento para a Etnometodologia é essencialmente prático, ou seja, as interpretações que os atores sociais fazem e aplicam em seu cotidiano bem como as relações estabelecidas entre eles estão em constante interação. Diante disso, a principal relevância dos estudos desenvolvidos pelos etnometodólogos se alicerça no dever de se desfazer de algumas concepções predominantes na sociologia tradicional.

Segundo Coulon (1995a, p. 7), o despontar da Etnometodologia reverteu-se em “uma verdadeira reviravolta de nossa tradição sociológica”. O autor elucida que o cientista da sociologia tradicional desconsiderava as ações cotidianas dos atores sociais sendo as práticas do senso comum para eles não dotadas de “cientificidade” e, por isso, menosprezadas pelos pesquisadores. Os sujeitos desprovidos de

conhecimentos científicos que se baseavam apenas nos saberes do senso comum eram considerados idiotas culturais. Sobre o “idiota cultural”, Garfinkel (2006, p. 82, tradução nossa) se refere:

[...] ao homem que inserido na sociedade do sociólogo produz as características estáveis da sociedade que o leva a agir de acordo com alternativas pré-estabelecidas e legítimas de ação previstas pela cultura comum⁴.

O idiota cultural na concepção do autor é aquele sujeito que apenas reproduz a estabilidade instituída pela sociedade conforme as determinações definidas. As ações corriqueiras são completamente desconsideradas pelos pesquisadores, e a Etnometodologia vai desmistificar este entendimento ao interessar-se pelos métodos que estes atores sociais aplicam no cotidiano, que são dotados de significância para eles a partir do momento em que atribuem sentido e conduzem suas ações habituais.

Sobre este ponto de vista, a Etnometodologia não pode ser confundida com uma metodologia de pesquisa, pois como uma teoria que se interessa pelas ações corriqueiras dos atores sociais, apresenta como âmbito o estudo dos métodos empregados por eles para dar sentido a vida cotidiana. Segundo Coulon (1995b, p. 15):

A palavra “etnometodologia” não deve ser entendida como uma metodologia específica da etnologia ou uma nova abordagem metodológica da sociologia. Sua originalidade não reside aí, mas em sua concepção teórica dos fenômenos sociais.

A Etnometodologia busca compreender as ações dos atores no contexto social em que estão inseridos, na compreensão dos métodos empregados nas atividades corriqueiras e como conferem sentido a estas atividades que para eles consistem na verdadeira realidade. Logo, a Etnometodologia traduz-se na “ciência dos etnométodos” (COULON, 1995a), no estudo dos procedimentos, das ações

⁴ [...] al hombre-en-la-sociedad-del-sociólogo, hombre que produce las características estables de la sociedad al actuar de acuerdo con las alternativas preestablecidas y legítimas de la acción suministradas por la cultura común.

habituais dos atores sociais que integram o raciocínio sociológico prático. Macedo (2000, p. 110) também corrobora com este entendimento ao afirmar que:

A etnometodologia é uma teoria do social, que ao centrar-se no interesse em compreender como a ordem social se realiza através das ações cotidianas, consubstancia-se numa ciência dos etnométodos.

Os etnométodos referidos pelo autor se traduzem nas estratégias utilizadas pelos atores sociais de um grupo de maneira ordinária e que para eles são dotados de significados. Com esta compreensão podemos perceber que os estudos da Etnometodologia consideram a realidade vivida e interpretada pelos atores sociais como sendo subjetiva. Ao conceber o campo empírico como espaço de construção da realidade, o pesquisador será capaz de interpretar as ações dos sujeitos se apropriando dos significados, compreendendo os sentidos de suas ações como características que formam o mundo social dos indivíduos de determinada comunidade.

Nessa perspectiva, a realidade da vida cotidiana é o principal enfoque de estudo dos pesquisadores que utilizam a Etnometodologia que, de acordo com Berger e Luckmann (2013, p. 35), “[...] apresenta-se como uma realidade interpretada pelos homens e subjetivamente dotada de sentido para eles na medida em que forma um mundo coerente”. Por consequência disto o ator social possui saberes que orientam suas práticas e deste modo conferem um sentido concreto para eles na medida em que determinam suas ações.

Como buscamos compreender os saberes e fazeres do gestor, esta pesquisa possui caráter descritivo e interpretativo a partir da implicação no contexto escolar a fim de apreender as rotinas das gestoras e, através de um olhar próximo, entender o processo de construção dos saberes da gestão escolar e como tais saberes são operacionalizados na prática tendo em vista a organização de uma gestão democrática nas escolas.

Para isso, nosso ponto de partida está na imersão no campo, nas rotinas, no cotidiano das gestoras, pois, segundo Macedo (2012, p. 64), “é através da vida cotidiana escolar que se concretiza a *práxis* educacional enfim, onde começam e terminam as ações instituídas e instituintes do fazer da educação”. Sendo assim, a Etnometodologia permite esta aproximação com o cotidiano das gestoras em suas

rotinas para compreendermos os saberes e fazeres mediados por elas no espaço de atuação.

Dessa maneira, percebemos que as ações das interlocutoras só poderão ser bem interpretadas quando adentrarmos em seus ambientes habituais, isto é, nas rotinas das respectivas escolas que atuam observando a operacionalização dos seus saberes e fazeres na perspectiva da ação. Nesse entendimento, Coulon (1995b, p. 28) esclarece a ação como possibilidade de ser definida:

[...] pelas relações que estabelecem com o outrem que contribui para identificar seu papel social. As ações deixam de ter uma significação estável: no decorrer das interações, devem constantemente ser reinterpretadas. Portanto, a interação é concebida como um processo de interpretação; aliás, sua utilização permite que os atores comuniquem e prossigam suas trocas, interpretando a respectiva linguagem dos atos. O contexto deixa de ser um simples quadro passivo da ação para ser interpretado.

Partindo dessa ideia, ao interpretarmos o cotidiano, as relações e interações estabelecidas entre as gestoras e os demais funcionários das instituições além das práticas efetivadas na escola, poderemos compreender se de fato os saberes das gestoras direcionam para a construção de práticas democráticas. Logo, as descrições dos fatos apreendidos durante a pesquisa a partir da imersão no campo empírico e das observações possibilitam um olhar mais cuidadoso em relação ao contexto das escolas, uma vez que a apreensão do universo da pesquisa nos aproxima dos atores sociais do campo e possibilita interpretarmos o meio, os saberes que operacionalizam as práticas cotidianas de gestão das escolas, os desafios enfrentados no dia a dia, bem como o processo de construção que os saberes e fazeres acarreta para a efetivação da gestão democrática.

Tal interpretação associada à implicação no campo e conseqüentemente à realidade do cotidiano das gestoras possibilitaram, como bem afirmam Berger e Luckmann (2013, p. 38-39), perceber que “a realidade da vida cotidiana está organizada em torno do “aqui” de meu corpo e do “agora” do meu presente. Este “aqui e agora” é o foco de minha atenção à realidade da vida cotidiana”. Desta forma, a compreensão se efetivou pela implicação no campo de trabalho das gestoras, em suas práticas cotidianas no “agora”, pois esta é que consiste na verdadeira realidade para elas.

Diante do conteúdo exposto em relação a Etnometodologia, é necessário compreendermos que ela construiu para si, como bem afirma Garfinkel (2006), um vocabulário próprio, que apanhou de empréstimo alguns de seus termos de outras áreas, como cita Coulon (1995a, p. 29): “a indicialidade da linguística, a reflexividade da fenomenologia, a noção de membro de Parsons”. Tendo em vista traduzir a perspectiva teórica da Etnometodologia que está ancorada em diversos conceitos que a reforçam como teoria do social, dentre os conceitos-chave trabalhados pelos etnometodólogos Coulon (1995a) cita a “prática/realização”, “indicialidade”, “reflexividade”, “*accountability*” e a “noção de membro”. No caso específico deste trabalho nos ancoramos nos conceitos de “indicialidade” e “noção de membro”, mas antes de discuti-los trazemos um pouco dos demais conceitos-chave como possibilidade de compreender suas perspectivas no âmbito da etnometodologia.

2.2.1 Prática/Realização

O conceito de prática/realização consiste nas atividades práticas efetuadas pelos atores sociais, isto é, o raciocínio sociológico prático desenvolvido por eles ao longo de suas ações cotidianas que partem de um raciocínio, seja ele profissional ou não.

Como a realidade social é construída pelos atores em meio às relações práticas que são estabelecidas no cotidiano, os fatos sociais, as ações nada mais são do que realizações dos próprios membros que compõem um grupo e diante disso os etnometodólogos estudam os métodos que estes atores empregam para dar sentido e realizar suas ações. Sendo assim, a realidade social é constituída no cotidiano da prática pelos atores sociais que estão em constante interação.

A preocupação dos etnometodólogos em compreender as atividades corriqueiras dos atores sociais, os valores, comportamentos e crenças do senso comum é que anuncia a mudança na tradição sociológica da época desde Durkheim, que considerava os fatos sociais como coisas, uma realidade puramente objetiva. Contrariando este pensamento, os etnometodólogos procuram compreender nos saberes do senso comum os verdadeiros sentidos e significados que os atores sociais atribuem às suas práticas que revelam a realidade social do grupo.

2.2.2 Reflexividade

Outro conceito importante citado por Coulon (1995a) é o de reflexividade. Segundo o autor, os atores sociais implicados em um determinado contexto não param para observar ou refletir sobre as atividades corriqueiras. Para ele, quando relatamos algo não estamos descrevendo de maneira simples a realidade pré-construída, “mas enquanto essa descrição em se realizando, ‘fabrica’ o mundo, o constrói” (COULON, 1995a, p. 46).

Sendo assim, os atores relatam os acontecimentos que são fabricados segundo a realidade fazendo com que essas ações tornem-se compreensivas passando a descrever, interpretar e construir essa realidade. Diante disso, Coulon (1995a, p. 41) afirma que a reflexividade “designa, portanto, as práticas que ao mesmo tempo descrevem e constituem o quadro social”. No decorrer de nossas ações ordinárias não percebemos certos atos, mas agimos como estamos dispostos a fazer, isto consiste na reflexividade que é, portanto, distinta do conceito de reflexão, na qual o sujeito pensa sobre aquilo que faz.

Podemos compreender que a preocupação dos estudiosos da Etnometodologia está na descrição das ações empreendidas pelos atores sociais, isto é, como conseguem estabelecer uma ligação entre o outro nos processos de interação, “como os atores reconstituem permanentemente uma ordem social frágil e precária, a fim de compreenderem e serem compreendidos” (COULON, 1995a, p. 46). Neste sentido, o mundo social pode ser narrado, interpretado, compreendido e descritível a partir das relações de interação entre os atores sociais, o que nos leva ao outro conceito, o de *accountability*.

2.2.3 Accountability

Sobre o *accountability*, vale ressaltar uma passagem no prefácio do livro de Garfinkel (2006, p.1, tradução nossa), *Studies in Ethnomethodology*:

Os estudos etnometodológicos analisam as atividades cotidianas os métodos que seus membros utilizam para que essas atividades

sejam razoavelmente visíveis e reportáveis para todos os efeitos práticos.⁵

O autor expõe nitidamente sua concepção de que a Etnometodologia parte do estudo das atividades cotidianas e dos métodos que os atores sociais empregam para realizar as atividades corriqueiras, relatar e descrever – *accountability* – as relações sociais empreendidas. Neste caso, o significado de *accountability* nos remete à ideia de que a realidade social é descritível, analisável e essa “analisabilidade do mundo social, a sua descritibilidade e sua objetividade se mostram nas ações práticas dos atores” (COULON, 1995a, p. 45).

Para a Etnometodologia, o mundo social é repleto de significações que são produzidas pelos próprios indivíduos dotados de racionalidade, desconsiderando a afirmação de que o ator social é um idiota cultural. Diante disso, o *accountability*, essa relatabilidade estará sempre presente nas relações práticas estabelecidas entre os sujeitos, pois o mundo social é descritível, interpretado, passível de ser relatado, visível a partir da compreensão das ações dos sujeitos.

Neste caso, após esta breve explanação acerca dos conceitos-chave da Etnometodologia, vamos analisar os conceitos que utilizamos nesta pesquisa: o de indicialidade e noção de membro.

2.2.4 Indicialidade

O mundo social é constituído por ações intencionais que as pessoas desenvolvem por meio das relações que estabelecem uns com os outros pelo uso da linguagem. Desse modo, a linguagem natural é que constitui a vida social do cotidiano, como afirmam Berger e Luckmann (2013, p. 55):

A vida cotidiana é, sobretudo, a vida com a linguagem, e por meio dela que participo com meus semelhantes. A compreensão da linguagem é por isso essencial para minha compreensão da realidade da vida cotidiana.

⁵ Los estudios etnometodológicos analizan las actividades cotidianas como métodos que sus miembros usan para hacer que esas actividades sean racionalmente visibles y reportables para todos los efectos prácticos.

O sentido da linguagem do cotidiano só pode ser compreendido mediante o entendimento do contexto social em que esta linguagem se manifesta. Não podemos apreender a realidade das escolas ou quais os saberes e fazeres das pedagogas gestoras se não estivermos implicados no espaço a fim de compreendermos a linguagem natural dos atores sociais que compõem as escolas que se evidenciam no cotidiano.

Sendo assim, a linguagem que interessa aos etnometodólogos não é a linguagem culta, dos discursos formulados, como bem afirma Coulon (1995a), mas aquela do dia a dia utilizada pelo cidadão comum nas suas ações práticas do cotidiano. Os etnometodólogos estão mais interessados na linguagem do sujeito ordinário, aquela que não é levada em consideração pelos gramáticos, e que se constituem das palavras do cotidiano e das expressões que representam um contexto social e que são facilmente entendidas apenas por aqueles indivíduos que estão inseridos num determinado grupo.

Para Coulon (1995a, p. 32), “as expressões indiciais são expressões, como por exemplo, ‘isto’, ‘eu’, ‘você’, etc., que tiram o seu sentido do próprio contexto”, são expressões próprias de um grupo facilmente entendidas pelos seus membros e dificilmente compreendidas por qualquer sujeito fora desse contexto social, logo, estão relacionadas à linguagem cotidiana que depende de toda uma conjuntura em que é empregada.

Assim, para os estudiosos da Etnometodologia, poder compreender o mundo social por meio da indicialidade é apreender a linguagem utilizada pelos seus membros para se fazer decifrável e assim as ações sociais destes atores fazerem sentido para o pesquisador. Portanto, cabe a ele estar atento considerando as redes de significados que são perceptíveis por meio da linguagem do cotidiano utilizado pelo ator social comum, e não a linguagem dos eruditos.

Por conseguinte, para compreender as expressões indiciais utilizadas pelas gestoras das escolas foi necessário a minha implicação nas escolas ao longo dos meses a fim de que eu me tornasse membro das escolas. Somente depois da inserção no campo, de ganhar a confiança das gestoras e conseqüentemente dos demais funcionários, é que pude compreender os termos indiciais utilizados pelos atores sociais do campo. Neste caso, é necessário o uso de outro conceito: a noção de membro.

2.2.5 Noção de Membro

Segundo a fala de Coulon (1995a, p. 48), o membro “é alguém que, tendo incorporado os etnométodos de um grupo social exhibe ‘naturalmente’ a competência social que o agrega a esse grupo e lhe permite fazer-se reconhecer e aceitar”. Ser membro de um grupo não significa apenas pertencer a ele, mas partilhar os saberes e processos construtivos que determinam a identidade do grupo, logo, o membro é aquele ator social que domina a linguagem natural, estabelece laços interativos através de redes de significação que são solidificadas por processos intencionais, sendo capaz de compreender a realidade do contexto social sem fazer grandes esforços racionais; por já estarem implicados não sentem necessidade de interpretar as ações ou algumas expressões, pois já internalizaram as regras de comportamento e compreendem as rotinas que lhes são instituídas.

Ao inserir-se no campo o pesquisador tende a estranhar o contexto social, e isso faz com que ele lance mão de procedimentos para familiarizar-se com o grupo, pois quando adquire a confiança do grupo passa a ser reconhecido como um membro, e aprende no decorrer de sua implicação os sentidos e significados presentes nas falas, gestos e até mesmo nas expressões ditas e não ditas pelos demais atores sociais.

Diante disto, o pesquisador precisa fazer uso de estratégias para ser aceito perante os demais membros. Para isso, nas escolas desta pesquisa, estar à disposição das gestoras para ajudar nas tarefas de gestão foi necessário, uma estratégia de aproximação do trabalho delas. Esta atitude foi vista com bom grado pelas gestoras, o que contribuiu para a aproximação nas rotinas empreendidas por elas, além de facilitar a interação com os professores e demais funcionários das escolas.

Com o passar do tempo, as expressões passaram a se tornar familiares e os demais profissionais das escolas não estranharam a minha presença como pesquisadora, prova disto é que em alguns dias em que tive que me ausentar da escola ou não pude participar de alguma festividade, alguns dos membros da instituição relataram sentir a minha falta. Isso gera um sentimento de pertença e, que minha presença nos corredores da escola já se consolidava como algo comum. Essa fase estreita os laços e as relações entre pesquisador e interlocutor, permitindo dessa forma uma maior aproximação em relação ao objeto de estudo.

Após expormos as principais características que direcionam a Etnometodologia como teoria do social desta pesquisa, devemos apontar que o desenvolvimento desse estudo nos encaminha para a escolha por um método de investigação que como já foi dito, trata-se da Etnografia. No tópico a seguir apresentamos a trajetória percorrida no processo de construção dos dados da pesquisa, a Etnografia enquanto método de investigação e os instrumentos utilizados num plano de análise dos dados.

2.3 Um modo de se implicar com o campo: a Etnografia como método de investigação

Em uma pesquisa a escolha por um método de investigação é tão importante quanto a teoria, na realidade uma conduz a outra, sendo assim, o método de investigação da presente pesquisa percorre os caminhos da Etnografia. Sobre o conceito de Etnografia, Fritzen (2012, p. 56) pondera que:

Em termos etimológicos, os dois vocábulos gregos que compõem a palavra etnografia (ethno: povo, classe, grupo + graphia: escrita) remetem à escrita, à descrição de grupos de pessoas que não eram gregos.

A autora nos faz compreender que a Etnografia consiste na descrição dos povos levando o pesquisador a inserir-se dentro do contexto social da realidade pesquisada, considerando o campo empírico em profundidade. Sendo assim, a descrição vai além do simples relato sobre o grupo, pois exige compreensão, interpretação do significado das ações empregadas pelos atores sociais.

Angrosino (2009) afirma que é no final do século XIX e início do século XX que o método Etnográfico começa a ser utilizado por antropólogos que estudavam os grupos humanos. Segundo eles, só se poderia compreender a realidade dos grupos sociais se o pesquisador mergulhasse no campo de estudo a fim de vivenciar e experienciar as dinâmicas de organização das culturas.

O desenvolvimento das pesquisas etnográficas teve como precursores os estudos de Franz Boas (1858 - 1942) e Malinowski (1884 - 1942) que buscaram compreender as sociedades segundo as sistemáticas de organização dos seus

membros enfatizando as vivências cotidianas, passando a viver com os nativos utilizando como instrumento principal a observação participante adentrando assim no universo cultural de tais sujeitos, caracterizando o início dos estudos de uma pesquisa em profundidade e prolongada tendo em vista apreender de maneira cuidadosa e atenta cada detalhe, gesto, fala, ação que caracterizasse os membros do grupo considerando sempre o contexto sociocultural (LAPLATINE, 2007).

Macedo (2012) afirma que o método etnográfico provocou uma verdadeira revolução nos processos de pesquisa ao propor novas estratégias de investigação que pôs fim às repartições de tarefas naturalmente fragmentadas entre os observadores que em seus relatos forneciam apenas informações à metrópole, cabendo a ela interpretar os achados. Malinowski (1978) afirma que até o fim do século XIX, os antropólogos teorizavam com base em relatos de viajantes, missionários e funcionários de governos coloniais que escreviam sobre os chamados povos primitivos. “Assim foi a saída do gabinete e o processo de investigação realizado pelo pesquisador enquanto um aprendiz de cultura, que determinaram o nascimento da etnografia” (MACEDO, 2012, p. 81).

Nessa perspectiva, apreender um universo social, observar e descrever uma realidade são estratégias principais do pesquisador que faz uso do método Etnográfico. De maneira gradativa ele se apropria do cotidiano passando a vivenciar as rotinas e tentar compreender as nuances da vida profissional, pessoal e coletiva do grupo, isso explica o porquê do pesquisador não se situar em gabinetes ou laboratórios fechados.

Laplatine (2007) afirma que Malinowski radicalizou profundamente o modo de empreender as pesquisas com as populações que estudava dedicando-se à compreensão das particularidades de cada cultura. Seu livro *Argonautas do Pacífico Ocidental* foi publicado em 1922 e causou uma revolução na literatura antropológica da época, pois o autor propõe uma nova maneira de compreender o comportamento humano desconstruindo a ideia das sociedades tribais como se fossem “fósseis vivos do passado” (MALINOWSKI, 1978).

Malinowski passa a compreensão de que a cultura desses povos ganha relevância e plenitude, e o comportamento dos nativos tendem a ser vistos como um conjunto de ações coerentes e integradas, como afirma Laplatine (2007, p. 81), “o que o leitor aprende ao ler Os argonautas é que os costumes dos Trobriandeses, tão profundamente diferentes dos nossos, têm uma significação e uma coerência”.

Diante disso, o método empregado por Malinowski durante sua pesquisa foi capaz de transmitir a experiência de vida de uma sociedade. Para isso, ele se esforçou em penetrar no meio do grupo, em compreender de dentro a cultura do outro considerando a sociedade estudada como um todo integrado.

Ao longo do seu trabalho, Malinowski induz o leitor a sentir as angústias que ele sentiu, a fazer-se presente na pesquisa em meio aos *Kula* (nativos das Ilhas Trobriand), se aproximando do cotidiano dos nativos e aprendendo a verificar de outras formas com outro olhar uma cultura completamente distinta de seu habitual, levando o leitor a mergulhar em suas vivências, memórias, sentimentos, mexendo com o imaginário capaz de reproduzir na mente o cenário vivido pelo pesquisador. Um exemplo disso é o que Malinowski (1978, p. 19) expressa em uma passagem do seu livro:

Imagine-se entrando pela primeira vez na aldeia, sozinho ou acompanhado de seu guia branco. Alguns dos nativos se reúnem ao seu redor – principalmente quando sentem cheiro de tabaco. Outros, os mais velhos e de maior dignidade, continuam sentados onde estão. Seu guia branco possui uma rotina própria para tratar os nativos; ele não compreende e nem se preocupa muito com a maneira como você, o etnógrafo, terá que aproximar-se deles. À primeira visita o enche de esperança de que, ao voltar sozinho, as coisas lhe serão mais fáceis. Era isso, pelo menos, que eu esperava.

Este trecho de Malinowski me toca em particular, principalmente quando lembro do primeiro dia de pesquisa na Escola Municipal Mário Faustino. Por ser um bairro totalmente desconhecido e distante do meu domicílio, uma combinação de ansiedade, tensão e, porque não dizer, medo, me invadiu, seja pelo difícil acesso à escola para quem não conhece bairro – considerando a onda de violência que se manifesta na cidade – ou pelas linhas de transporte público que não passam em frente à escola, motivo pelo qual tive que caminhar alguns metros para chegar ao ponto mais próximo, além do fato de os profissionais que atuam na escola, naquele momento, serem atores desconhecidos, principalmente a gestora.

Sendo assim, o que fascina na obra de Malinowski é justamente as suas narrativas que expressam claramente as expectativas e as representações acerca do campo e dos nativos, além das formas de organização através do olhar da realidade pesquisada num discurso sobre as ações dos atores sociais. O interesse

na obra de Malinowski está na pesquisa vivenciada, observada de maneira participativa por meio de suas narrativas que direcionam o leitor a sentir-se presente na cultura, nos ritos, no cotidiano dos nativos, no caminho percorrido pelo pesquisador. Mas em que momento a Etnometodologia e a Etnografia se relacionam?

Ao longo do desenvolvimento de pesquisas que passaram a utilizar o método Etnográfico em suas investigações, este passou a associar-se a diversas teorias, dentre elas a Etnometodologia. De acordo com Angrosino (2009, p. 26), “os etnometodólogos usam o método etnográfico para lidar com o que é mais facilmente observável, concebido como o dado mais real”. Esta realidade à qual o autor faz referência trata-se dos métodos empregados pelos atores sociais para construir, produzir e dar sentido às atividades corriqueiras. Neste caso, a Etnografia possibilita compreender como determinado grupo social está organizado e como operacionalizam suas atividades mediante o entendimento de suas culturas, dos valores, crenças, normas etc.

Neste caso, a pesquisa Etnográfica “é feita in loco” (ANGROSINO, 2009), requerendo do pesquisador maior atenção em relação aos comportamentos dos atores pesquisados e das entrevistas que poderão por ventura ser feitas e que precisarão ser descritas detalhadamente. Diante disso, permanecer nos gabinetes da academia e nos laboratórios de pesquisa ou adquirir conhecimentos apenas em livros e textos sem conhecer a realidade “lá fora” é, como afirma Geertz (2013), se apropriar de um contexto social de maneira simplista e sem realmente participar da realidade ou da situação do outro; neste caso, é deixar de se apropriar do cotidiano, que consiste na verdadeira existência dos fatos, que só pode ser apreendida se o pesquisador vivenciar o espaço.

O uso da Etnografia enquanto método de investigação também esteve presente nos estudos desenvolvidos pelos pesquisadores da Escola de Chicago (COULON, 1995c), cujas pesquisas se voltaram para os índices de criminalidade, desvio e delinquência juvenil, tratando-se, portanto, de um tipo de sociologia urbana, que busca compreender as causas da desorganização social que acometia a cidade de Chicago num aspecto do macro ao microsocial.

Sobre esta desorganização social, (COULON, 1995c) aponta como aquilo que nos remete ao desequilíbrio da cultura ocasionado por uma transformação social,

mudança de valores, de papéis, declínio de organizações, dentre outros fatos que modificam a forma de pensar e de se organizar um grupo.

Podemos discorrer que toda sociedade se edifica diante de um paradigma e normas instituídas que orientam os comportamentos, os valores, as crenças e os modos de pensar e viver, diante disso podemos considerar que a sociedade está organizada, seus traços e instituições se encontram bem ajustados, o processo de mudança poderá causar uma desorganização nessa ordem já estabelecida. Nessa direção, Coulon (1995c, p. 34) compreende que:

Uma organização social é um conjunto de convenções, atitudes e valores que se impõem sobre os interesses individuais de um grupo social. Ao contrário, a desorganização social, que corresponde a um declínio da influência dos grupos sociais sobre os indivíduos, manifesta-se por um enfraquecimento dos valores coletivos e por um crescimento e uma valorização das práticas individuais. A desorganização existe quando atitudes individuais não encontram satisfação nas instituições, vistas como ultrapassadas, do grupo primário.

Corroborando com o autor, uma sociedade organizada possui seus padrões, normas de conduta, valores e crenças, portanto, os princípios são de conhecimento de todos e seguidos conforme os interesses do grupo. Todavia, a desorganização social é o oposto, visto que acontece diante de uma mudança rápida nos padrões que passam a não mais servir para aquela sociedade diante das transformações que acontecem no meio social enfraquecendo antigos valores, passando a exigir um redimensionamento nos padrões sociais. Enquanto pesquisadora tive que desorganizar o meu imaginário de que o gestor é aquele profissional ocupado, rígido e burocrático – concepção essa que imperou em minha mente durante anos na Educação Básica – para construir novos valores de acordo com os novos saberes referentes à gestão escolar.

À medida que utilizamos a Etnografia como método de investigação, apresentamos um conjunto de características que a definem, como elenca Angrosino (2009): é baseada na pesquisa de campo, o estudo é *in loco*, isto é, no contexto empírico dos atores sociais; é personalizada, o pesquisador conduz o estudo em constante interação com os participantes numa relação face a face; é multifatorial, o pesquisador poderá fazer uso de duas ou mais técnicas para coletar as informações no campo empírico; é feita a longo prazo a fim de vivenciar e

compreender a realidade do contexto de investigação, sendo assim, o pesquisador deverá permanecer durante um longo período no ambiente de pesquisa; é indutivo, neste caso o pesquisador deve se apropriar ao longo do processo de implicação de um conjunto de descrições do ambiente e apreender cada detalhe até chegar a conceitos gerais; é dialógico, há uma constante interação entre pesquisador e participante; e é holístico, ou seja, o pesquisador considera o contexto como um todo que reflete diretamente na organização do grupo. Diante dessas características que são inerentes ao método Etnográfico podemos ponderar que fazer etnografia é, de acordo com Geertz (2013, p. 7):

[...] como tentar ler (no sentido de “construir uma leitura de”) um manuscrito estranho, desbotado, cheio de elipses, incoerências, emendas suspeitas e comentários tendenciosos, escrito não com sinais convencionais do som, mas como exemplos transitórios de comportamento modelado.

Partindo desse entendimento, o autor nos faz compreender que fazer etnografia é como tentar ler um documento que a princípio nos parece estranho e desbotado, haja vista que realizar um estudo em um ambiente desconhecido reflete um conjunto de sensações que causam medo, insegurança, estranhamento, pois o pesquisador terá que lançar mão de estratégias e saber como adentrar neste espaço e ser aceito. Uma passagem clara que retrata a insegurança do Etnógrafo quando mergulha no ambiente totalmente desconhecido para ele está na fala de Malinowski (1978, p. 19) quando relata suas vivências:

Isso descreve exatamente minha iniciação na pesquisa de campo, no litoral sul da Nova Guiné. Lembro-me bem das longas visitas que fiz às aldeias durante as primeiras semanas; do sentimento de desespero e desalento após inúmeras tentativas obstinadas, mas inúteis para tentar estabelecer contato real com os nativos e deles conseguir material para a minha pesquisa. Passei por fases de grande desânimo, quando então me entregava à leitura de um romance qualquer, exatamente como um homem que, numa crise de depressão e tédio tropical, se entrega à bebida.

Ao viver a experiência de estar em um ambiente excêntrico podemos perceber claramente os sentimentos de aflição, angústia, exasperação durante o início da implicação do autor com o campo de pesquisa. Ele retrata bem os diversos momentos em que tentou se aproximar do grupo e buscar um contato inicial a fim de

começar a pesquisa. Esse tipo de sentimento de desespero, de talvez sentir-se perdido e sozinho em meio a um campo desconhecido são os primeiros sinais gerados pelo pesquisador durante os primeiros dias de pesquisa. Por não pertencer ao grupo e não conhecer o campo o pesquisador sente-se um estranho, podendo gerar inclusive curiosidade, apatia e desconforto diante dos olhares dos atores sociais como um forasteiro em um território alheio.

Nos primeiros dias de pesquisa nas escolas procurei descrever essas sensações, sentimentos, além de observar e interpretar o cotidiano das práticas das gestoras apreendendo as linguagens, as expressões e interações que elas estabeleciam com os demais atores sociais. Sendo assim, a coleta de dados teve início a partir do primeiro dia de pesquisa usando, como afirma André (1995, p. 41), uma “[...] lente de aumento na dinâmica das relações e interações que constituem o dia-a-dia”, isto é, um olhar mais atento às práticas e ações das gestoras.

Essa lente de aumento permite ao pesquisador observar com mais atenção e se apropriar do contexto de pesquisa, mergulhando no campo a fim de realizar o que Geertz (2013) chama de “descrição densa”, ou seja, uma descrição profunda considerando as estruturas de significados que permeiam o ambiente pesquisado com a finalidade de apreender a cultura e construir uma relação entre as diversas significações que poderão vir sobrepostas ou atreladas umas às outras.

Em virtude disto, o pesquisador busca compreender os significados interpretando as formas como cada membro constrói a realidade social no campo em que atua e ter a sensibilidade necessária para descrever com um olhar apurado os sinais, as pistas, os ecos que ressoam no cotidiano, nos corredores da escola que na maioria das vezes são desconsiderados pelos próprios atores que as constituem.

Quando o pesquisador reconhece que o campo é repleto de oscilações e ambivalências, ele percebe a necessidade de compreendê-lo de maneira profunda deixando o campo falar, isto é, entender as dimensões simbólicas que estão presentes nas ações sociais do grupo investigado, adentrar no ambiente, vivenciar o meio e descrever uma cultura, onde o pesquisador explora, observa as rotinas, o desenvolvimento do trabalho cotidiano, interessando-se pelas crenças, valores, comportamentos, motivações, interesses, sempre na perspectiva de seus membros que atuam em coletividade.

Desta maneira, quando o Etnógrafo se dedica a pesquisar uma cultura específica ou a de uma instituição – a escola nesta pesquisa – o entendimento da cultura está na percepção da ação social que guarda a realidade do contexto de investigação. É papel do pesquisador, de acordo com Geertz (2013), concluir os resultados da pesquisa por meio da observação das pequenas coisas, dos menores fatos que estão entrecruzados.

Sendo assim, compreender a cultura das escolas e as práticas que ali são estabelecidas contribui para que nós enquanto pesquisadores possamos entender a operacionalização do trabalho educativo por meio do contato direto do contexto social refletido e dos comportamentos das gestoras e dos demais funcionários através dos significados sociais que esses atores constroem no cotidiano de modo a emergir uma organização culturalmente determinada que na maior parte das vezes torna-se invisível a eles mesmos. É importante destacar o conceito de cultura trabalhado nesta pesquisa fundamentado principalmente em Geertz (2013) e Wagner (2010), e relacionar tais conceitos ao de cultura escolar (LÜCK, 2011).

De acordo com Geertz (2013), a ideia de cultura surge a partir dos estudos antropológicos em relação às variações dos grupos sociais, sendo ela um sistema simbólico dotado de sentidos, significados e várias definições para os atores sociais que nela estão implicados. Para Wagner (2010), a ideia de cultura discute duas implicações: a objetividade relativa, que se baseia no fato de que tanto o antropólogo quanto o nativo fazem parte de uma mesma cultura e a relatividade cultural apoiada na compreensão de que todas as culturas se igualam. Essas implicações se harmonizam no momento em que o pesquisador é capaz de compreender a relação entre a sua cultura e a cultura do campo investigado.

O entendimento de cultura abordado neste trabalho parte da ideia de que a escola é uma organização social que apesar de ter em comum a transmissão do saber sistematizado visando a formação para o trabalho e cidadania de seus alunos, enquanto organismo vivo, possui suas particularidades, seu modo de ser, fazer e operacionalizar o trabalho educativo, em acordo com os atores que também realizam os seus trabalhos e assumem responsabilidades distintas. Neste caso, podemos perceber que o modo como os gestores exercem suas práticas expressam muito das identidades, valores, crenças, opiniões e concepções em relação à educação, e isto se constitui a cultura escolar, pois nos dizeres de Lück (2011, p. 90) “[...] o clima e a cultura organizacional se manifestam, em vista do que o conceito de

cotidiano escolar é importante por colocar em evidência a realidade da escola como ela é”.

Podemos entender que a cultura representa uma herança, um legado que determina grande parte das formas de pensar, crer, viver, sentir e se comportar. Neste caso, como o homem constrói a sociedade e é por ela moldado, podemos corroborar com a ideia de Geertz (2013, p. 4) quando afirma que o homem é um sujeito que está “amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu” e a cultura que consiste nessas teias é construída pelo homem e por ele afetada, onde um não se sobrepõe ao outro, mas juntos completam uma rede de símbolos e sistemas que constituem a sociedade atendendo as necessidades dos atores. Sendo assim, nenhuma cultura é estática, ela representa os valores e ideais de um grupo que está em constante movimento.

Um exemplo bastante pertinente que Geertz (2013) coloca acerca da construção desses símbolos em uma sociedade é o das piscadelas. Primeiro vamos imaginar dois garotos piscando rapidamente o olho direito. Um deles apresenta um tique involuntário e o outro busca apenas imitar o tique. Como movimentos, Geertz (2013) afirma que são idênticos, todavia, se gravarmos o piscar dos olhos dos garotos e em seguida formos observar as piscadelas em câmera lenta, não conseguiríamos distinguir qual das piscadelas é tique involuntário e qual é a imitação. Sendo assim, o garoto que imita o tique involuntário pode transformar essa ação em um código dependendo do significado que se pode atribuir a este piscar. Segundo o autor, Ryle afirma que quem pisca realiza duas ações: contrair a pálpebra e piscar. Quem imita o gesto apenas contrai a pálpebra, mas não pisca, pois o movimento é voluntário resultando em um código social recheado de significados e por indício tal comportamento representa um código cultural.

Neste sentido, podemos legitimar que os códigos representam a cultura de uma sociedade que apenas poderão ser apreendidos pelos sujeitos que dela fazem parte. Diante disso, tais símbolos como sendo construções das ações humanas têm significados distintos dependendo da sociedade e modificam-se conforme os interesses.

Corroborando com Berger e Luckmann (2013, p. 127), “no interior do universo simbólico estes domínios separados da realidade integram-se em uma totalidade dotada de sentido que os ‘explica’ e talvez também os justifica”. Estes universos simbólicos referidos pelo autor podem ser compreendidos como uma exteriorização

particular ou então uma especificidade do fenômeno natural do homem, neste caso, o ator social atribui sentido a tais vivências.

No tocante a esta capacidade totalizante em relação à compreensão da organização do trabalho escolar devemos tomar cuidado para que o olhar do pesquisador não seja fixo e deixe de notar que a escola compõe-se de rotinas, movimentos, linguagens, ações, heterogeneidade e símbolos que estão manifestados na cultura.

É a partir dos acontecimentos do cotidiano que as práticas escolares são construídas. Portanto, para entender o clima e a cultura das escolas pesquisadas, tive que “partir de dentro”, ou seja, acompanhar os fatos e acontecimentos no interior das escolas pesquisadas e das relações que as gestoras estabeleciam com os demais atores sociais.

Compreender a cultura externa (comunidade local) refletindo diretamente na cultura interna (da escola) foi um fator de extrema importância para que pudesse entender as práticas de gestão, pois a capacidade de conhecer o clima da organização escolar corresponde a necessidade de entender a cultura.

Diante disso, o fato de as duas escolas que consistem no lócus de investigação da pesquisa terem atingido os melhores desempenhos no IDEB dentre as demais instituições do município não quer dizer que possuam uma gestão com parâmetros e organização semelhantes, ao contrário, cada instituição possui suas especificidades e desse modo devemos compreendê-las no sentido que podem até possuir características similares por seguirem modelos de ação instituídos pela Secretaria Municipal de Educação (SEMEC), contudo, as formas de organização vão de acordo com as necessidades e da identidade de cada escola e isso reflete a cultura. Assim, segundo as características da Etnometodologia e da Etnografia, torna-se essencial partir da compreensão da cultura das escolas para então entendermos os saberes e fazeres construídos pelas gestoras, pois segundo Silva (2006, p. 204):

A cultura perpassa todas as ações do cotidiano escolar, seja na influência sobre os seus ritos ou sobre a sua linguagem, seja na determinação das suas formas de organização e de gestão, seja na constituição dos sistemas curriculares.

Segundo a fala do autor, a cultura reflete diretamente na organização do trabalho escolar construída assim pelos próprios indivíduos que vivem na escola e dela fazem parte. Assim, não podemos imaginar a cultura da escola sem os atores – professores, gestores, pais, alunos, técnicos e demais funcionários – sem a linguagem natural e os discursos que ecoam nos corredores da escola que são também externos à comunidade. Sendo assim, o clima da escola constitui-se em aspectos momentâneos, condição esta que pode ser alterada dependendo da cultura que se instala e representa o conjunto de crenças e tradições, construção coletiva dos valores e ritos, referentes aos comportamentos e regras que condicionam as ações dos profissionais da educação.

Isto posto, compreendemos ser de fundamental importância patentearmos os encontros, desencontros inerentes às rotinas escolares que estão diretamente relacionados às práticas das gestoras a partir do contato direto com a cultura das escolas e do contexto social que reflete diretamente nos fazeres da gestão, permitindo, sobretudo, a nossa compreensão em relação aos significados atribuídos pelas mesmas aos seus fazeres no âmbito da escola. Neste sentido, para Fritzen (2012, p. 55):

Pesquisar a escola, como locus de construção de práticas sociais e de discursos pelos próprios atores sociais que compartilham esse espaço diariamente e pelo atravessamento de diferentes vozes extramuros escolares, tem-se constituído um desafio que nos inquieta e nos inspira a gerar compreensão mais aprofundada do espaço escolar.

A fala da autora evidencia a necessidade de nós, enquanto pesquisadores, ultrapassarmos as fronteiras, os muros da escola, ao realizarmos uma pesquisa, compreendendo num primeiro momento a sociedade em que a escola está inserida como um espaço de produção cultural em torno de valores que lhe são particulares e que influenciam diretamente na escola. Neste sentido, o método Etnográfico nos dá o suporte necessário para mergulharmos na cultura desses espaços e compreendermos as interações sociais que se manifestam dentro das instituições que são distintas uma das outras, como aponta Lück (2011, p. 35):

[...] cada estabelecimento de ensino apresenta seu modo próprio de ser, possui uma história diferenciada, uma identidade e imagem própria, explicável por um conjunto de fatores e de características

subjetivas, devidas aos dinâmicos processos sociais que ocorrem no interior da escola.

Corroborando com a autora, cada escola, apesar de obedecer a determinações legais de um sistema de educação, possui suas particularidades, formas de mediar o trabalho educativo e interpretar os desafios inerentes à prática gestora, pois cada contexto social reflete uma necessidade distinta. Sendo assim, os saberes que são construídos pelo gestor estão relacionados à cultura e ao ambiente construído pela própria vida do ator social em suas vivências, o mundo é o seu palco, os saberes são construídos diante dessa realidade e, portanto, rico em cultura.

Neste sentido, o gestor escolar deve a priori conhecer a cultura na qual a escola está imersa e mediar seus saberes e práticas tendo em vista orientar e mobilizar o trabalho educativo a favor dos objetivos da escola e da necessidade dos alunos. Assim, a compreensão da cultura da escola por parte do pesquisador envereda pelo entendimento do contexto cultural refletido na escola e do cotidiano que expressa o movimento do dia a dia e das práticas educativas que se fazem vivas revelando as particularidades de ser e fazer a educação em cada uma das escolas, campo da nossa pesquisa.

Para compreendermos estas culturas é necessário que nós, enquanto pesquisadores, sejamos, além de membros no espaço, espectadores das práticas empreendidas pelas gestoras, sem julgamentos sobre a maneira de agir e pensar, mas buscando entender suas ações dentro dos arranjos sociais e pessoais no âmbito escolar.

Neste caso, para fazer etnografia, Fritzen (2012, p. 58) afirma que o principal desafio consiste em “saber ver, saber estar com outros e consigo mesmo e saber escrever”. O “saber ver” significa que o pesquisador deve treinar a visão familiarizando-se com os aspectos do ambiente e principalmente alcançar um olhar para além das aparências. Inserir-se no campo com pré-conceitos em relação ao objeto de estudo pode ser uma barreira ao tentar perceber aquilo que aparentemente não é percebido. Sendo assim, Bortoni-Ricardo (2005) enfatiza que o objetivo da pesquisa etnográfica é justamente esse desvelamento do que aparentemente não é percebido, daquilo que não está nas entre linhas. É preciso, então, o pesquisador desnudar o olhar diante dos aspectos a serem observados no

campo, fazendo jus nesta pesquisa a um olhar mais vigilante em relação aos saberes e fazeres das gestoras quando provoca o sentido de que o pesquisador necessita de um olhar atento diante do objeto de estudo a fim de perceber e compreender as nuances da realidade.

“Saber estar com” significa estarmos implicados no campo de pesquisa a fim de nos aproximarmos da realidade das gestoras e compreender a linguagem natural do grupo. É preciso criar uma atmosfera onde o pesquisador se faça membro estreitando assim os laços com atores sociais para o registro das atividades do cotidiano a fim de apreendermos as regras de dentro, o estado real junto aos participantes, um exercício diário que necessita deste “estar com” para que o pesquisador possa apreender as dinâmicas que atravessam o cotidiano das instituições escolares (FRITZEN, 2012).

O terceiro desafio consiste em “saber escrever”, fundamental para que o pesquisador saiba traduzir e descrever as ações sociais dos atores da pesquisa, a realidade, a cultura, o que vivenciou nos espaços, estando atento a cada detalhe que possa estar relacionado ao seu objeto de estudo.

Compreendemos que o pesquisador deve ser reconhecido como parte do contexto social da pesquisa, cujo olhar clínico, denso e profundo filtre os mínimos detalhes a fim de interpretar a realidade tendo sempre como foco o objeto de estudo. Logo, considerando que a Etnografia consiste na descrição da cultura do grupo social investigado, é necessário a compreensão das práticas das gestoras, seus hábitos que são reflexo dos saberes construídos e operacionalizados na prática. Diante disso, focamos o olhar para além das salas das gestoras ou dos muros das escolas, buscando um entendimento nas relações sociais existentes com base na compreensão do contexto macrossocial em que as escolas estão inseridas enfatizando o objeto da pesquisa.

Observar de maneira participativa durante quatorze meses nas escolas em que as gestoras atuam me fez entender como acontece o trabalho de gestão nas escolas e como as participantes operacionalizam os saberes e fazeres. A seguir, apresentamos a descrição do universo sociocultural do campo empírico da pesquisa; a caracterização dos participantes; e os instrumentos e técnicas de produção dos dados utilizados durante a pesquisa.

2.4 Procedimentos para a construção dos dados

O objetivo da pesquisa etnográfica realizada na escola consiste, conforme Bortoni-Ricardo (2005, p.237), no “[...] desvelamento do que está dentro da ‘caixa preta’ na rotina dos ambientes escolares, identificando processos que, por serem rotineiros, tornam-se ‘invisíveis’ para os atores que deles participam”. Conforme a autora, pelo fato dos indivíduos já estarem acomodados às suas rotinas, não concebem os padrões sobre os quais essas práticas estão organizadas, ao mesmo tempo, não conseguem identificar a priori os sentidos e significados destes contextos e a forma como fazem referência a um contexto social que é reflexo de uma cultura que, ao mesmo tempo em que condiciona os atores sociais, é por eles condicionada.

A fim de desvendar os códigos que se escondem no ambiente escolar, precisamos compreender a linguagem natural dos atores sociais que compõe a escola – indicialidade. E isso somente será possível após certo tempo de implicação e quando formos considerados membros daquele espaço pelos indivíduos que naturalmente fazem parte dele.

Segundo Oliveira (2012), a pesquisa Etnográfica requer do pesquisador uma real participação no processo de observação e interação com os participantes da pesquisa e dentre as diversas técnicas de coleta de dados que estão disponíveis para uso do Etnógrafo. Angrosino (2009, p. 56) destaca que elas podem ser inseridas em três categorias que acabam representando as capacidades inerentes ao pesquisador no campo, são elas: a “observação, entrevistas e pesquisa em arquivo”. Para a produção de dados nesta pesquisa utilizamos de forma articulada a observação participante, a entrevista narrativa e o diário de campo que serão descritos detalhadamente nos tópicos a seguir.

2.4.1 Observação da prática e o universo cultural da pesquisa: a realidade social dos bairros Três Andares e Pedra Mole e das escolas Cristina Evangelista e Mário Faustino

Observei e acompanhei o trabalho desenvolvido pelas gestoras durante aproximadamente quatorze meses, buscando compreender os saberes e fazeres das mesmas, o que me encaminhou, a princípio, a realizar um estudo acerca do

contexto social da localidade em as escolas estão situadas, considerando os contextos macro e microssociais que marcam as características dos bairros que as escolas campo estão situadas e refletem sobremaneira a cultura que ali se manifesta.

Estando inserida em um determinado bairro, a escola acaba refletindo o contexto sociocultural que muito afeta a estrutura familiar do público que frequenta a instituição educativa. Neste caso, a cultura organizacional da escola deve ser compreendida com a finalidade de atender as necessidades deste público, considerando para isso a realidade econômica, social e cultural dos atores que nele vivem.

A pesquisa de campo foi realizada em cinco etapas. Na primeira etapa fizemos um levantamento das duas escolas municipais de Teresina que atingiram as melhores notas no IDEB referente aos anos iniciais do ensino fundamental. Na segunda etapa visitamos as escolas para conversar e convidar as gestoras a participarem da pesquisa, levando, nesta ocasião, os termos e a autorização para a realização do estudo, além de apresentamos o projeto e a finalidade da pesquisa. Na terceira etapa iniciamos o processo de observação participante com o propósito de conhecer as rotinas das escolas e de seus funcionários, principalmente das gestoras, acompanhando com um olhar próximo as atividades empreendidas por elas. Essa fase de observação atravessou toda a pesquisa que teve início em outubro de 2014. Na quarta etapa realizamos as entrevistas narrativas com as gestoras e na quinta iniciamos a análise dos dados, fazendo uso da Análise da Conversação⁶, das informações colhidas durante as observações e as escritas no diário de campo, além das entrevistas feitas.

Em relação à Análise da Conversação, Coulon (1995a) afirma que se trata do programa mais avançado da etnometodologia inaugurada nos anos 1960 por Harvey Sacks e Emmanuek Schegloff com interesse nas estruturas da conversação e os mecanismos que as organizam.

No decorrer das nossas atividades cotidianas estamos sempre interagindo com os atores sociais e nesse processo de interação estabelecemos trocas de saberes que se manifestam através de perguntas, respostas, ponderações,

⁶ Estudo das interações verbal e não-verbal em contextos cotidianos dos seres humanos buscando descrever as formas de interação da sociedade entre si de maneira formal e informal bem como na construção da identidade das pessoas.

declarações etc. Foi o que fizemos ao longo do nosso processo de implicação junto às gestoras: dialogamos, perguntamos, refutamos suas respostas a fim de compreender a operacionalização dos fazeres da gestão.

Neste caso, o principal foco da Análise da Conversação é a compreensão das especificidades da linguagem e das interações verbais estabelecidas entre os atores sociais, e como afirma Marcuschi (1986, p. 5):

Em primeiro lugar, ela é a prática social mais comum no dia a dia do ser humano; em segundo, desenvolve o espaço privilegiado para a construção de identidades sociais no contexto real, sendo uma das formas mais eficientes de controle social imediato; por fim, exige uma enorme coordenação de ações que exorbitam em muito a simples habilidade linguística dos falantes.

Por ser uma prática social comum a todos os atores sociais e envolver a construção das identidades dentro de um contexto social, nesta pesquisa partimos do princípio da conversação com as gestoras desde o primeiro contato estabelecido com elas no qual observamos as interações verbais manifestadas espontaneamente no cotidiano das escolas e ao longo da entrevista narrativa, estando atento aos ditos e “não ditos”.

A Análise da Conversação assume, portanto, um caráter interpretativo no qual buscamos compreender a construção da realidade no cotidiano das escolas e investigar as formas como as gestoras constroem seus saberes e fazeres a partir do contato com elas no dia a dia, deixando-as se manifestarem livremente, pois como afirma Marcuschi (1986, p. 8), “são os próprios interlocutores que fornecem ao analista as evidências das atividades por eles desenvolvidas”.

Através dos relatos, tanto nos momentos informais do cotidiano quanto no momento formal da entrevista narrativa, podemos escutar os fatos e interagir com as gestoras a fim de compreender o processo de construção de seus saberes e os fazeres operacionalizados por elas nas escolas.

Logo, este tipo de análise considera as conversações reais buscando apreender não apenas a linguagem verbal, mas principalmente a não verbal que fica subtendida nos gestos, entonação de voz, olhares, postura etc. Coulon (1995, p. 41) ainda afirma que “a análise da conversação mostra como colocamos em ação, em nossa cotidianidade mais banal, nossa competência e conhecimento aprofundado e detalhamento da estrutura social”.

A principal característica, segundo Marcuschi (1986), está na interação centrada tendo em vista que para haver a conversação é necessário um tema a ser tratado entre os dois falantes. “Iniciada a interação, os participantes devem agir com atenção tanto para o fato linguístico como para os paralinguísticos, como os gestos, os olhares, os movimentos do corpo, e outros” (MARCUSCHI, 1986, p. 16).

Neste sentido, a conversação está sempre situada num dado contexto no qual os integrantes estão envolvidos e, no caso desta pesquisa, estivemos envolvidos com a realidade das gestoras ao longo de quatorze meses de trabalho de campo, conversando com as mesmas a todo o momento e em todos os espaços.

Em relação à observação, Angrosino (2009, p. 53) faz um alerta ao afirmar que ela “[...] não é propriamente uma técnica de coletar dados, mas sim o papel adotado pelo etnógrafo para facilitar sua coleta de dados”. Corroboramos com este entendimento, pois, estando implicado no ambiente natural dos participantes da pesquisa, o etnógrafo pratica a observação de maneira natural. Já do ponto de vista técnico, Vianna (2003) afirma que a observação é uma das características da atividade científica, e consiste em uma importante fonte para recolher dados sobre o objeto de estudo. Contudo, alerta para a necessidade em distinguirmos a diferença entre olhar e ver o fenômeno de investigação. Para além do ver o objeto de estudo, devemos enquanto pesquisadores enxergar, vislumbrar, apreciar e contemplar a fim de descrevermos e interpretarmos nosso objeto de estudo e os processos interativos que acontecem no ambiente de pesquisa.

Por conseguinte, podemos afirmar que a observação “é um ato de perceber as atividades e os inter-relacionamentos das pessoas no cenário de campo através dos cinco sentidos do pesquisador” (ANGROSINO, 2009, p. 56). Observar o campo de pesquisa não é estar apenas presente fisicamente e participar das atividades que ali ocorrem, é antes de tudo estar com eles e junto a eles em todos estes aspectos: saber sentir, ver e ouvir a realidade que atravessa o lócus da pesquisa assim como as relações que são estabelecidas entre os atores sociais, praticando o que Barbier (2002) chama de escuta sensível, momento em que o pesquisador:

[...] deve saber sentir o universo afetivo, imaginário e cognitivo do outro para “compreender do interior” as atitudes e os comportamentos, o sistema de ideias, de valores, de símbolos e de mitos (ou a “existencialidade interna”, na minha linguagem).

Corroborando com o autor, ao escutar de maneira “sensível” os participantes da pesquisa e o campo de investigação, o pesquisador deve saber ver e sentir o outro e este espaço livre de preconceitos, sem julgamentos, mas buscando compreender as formas de organização do ambiente e as relações que são estabelecidas considerando o objeto de estudo, adentrando no universo do fenômeno investigado tomando cuidado com as armadilhas que um olhar meramente superficial pode apresentar ao pesquisador.

Como instrumento de coleta dos dados, a observação participante possibilitou contemplar as rotinas das gestoras e uma maior aproximação das vivências cotidianas. Aqui nos remetermos à importância dos conceitos-chave da Etnometodologia – noção de membro e indicialidade – pois somente após a implicação enquanto membro é que foi possível compreender e estar ao lado das gestoras em suas rotinas sem elas se sentissem vigiadas e ouvir sensivelmente suas falas, a linguagem natural dos membros das escolas. Neste caso, ser um membro constitui tarefa essencial do pesquisador que deverá, de acordo com Oliveira (2012, p. 81):

[...] interagir com o contexto pesquisado, ou seja, deve estabelecer uma relação direta com grupos ou pessoas, acompanhando-os em situações informais ou formais e interrogando-os sobre os atos e seus significados por meio de um constante diálogo. Essa participação pode ser mais intensa quando o pesquisador (a) é parte integrante do grupo pesquisado, ou seja, quando se identifica com esse grupo pelo cotidiano da vida, das ações e aspirações.

Partindo desse entendimento, ao realizar a observação do campo o pesquisador se coloca diante do objeto de estudo com um olhar cuidadoso, desnudado e em profundidade. Podemos tomar emprestado o termo, olhar clínico, de Jacques Ardoino (1998) como sendo a maneira de abordar, perceber e compreender os fatos e a realidade do objeto de estudo, onde “(...) o clínico é, acima de tudo, um ato movente de compreensão de sujeitos como seres sendo e não de ex-plicação, ou seja, um dizer de fora” (MACEDO, 2012, p. 55). O pesquisador que utiliza este olhar clínico amplia o sentido da visão para além da realidade da pesquisa, tornando-se capaz de compreender o contexto social e escutar as vozes que dão sentido às ações dos atores sociais.

Assim, e por meio da observação participante, foi possível registrarmos as situações e rotinas das gestoras, modos de se relacionarem com os demais funcionários, alunos, pais e demais pessoas. Segundo Callefe e Moreira (2006, p. 201), a observação participante “[...] possibilita ao pesquisador entrar no mundo social dos participantes do estudo com o objetivo de observar e tentar descobrir como é ser um membro desse mundo”. Na perspectiva dos autores e trazendo para o contexto deste estudo, o pesquisador deve direcionar o seu olhar a fim de assumir um compromisso para ser aceito na instituição e pelos demais funcionários não apenas como pesquisador, mas como membro participante diante do trabalho cotidiano. Neste caso o pesquisador “(...) incorpora ao grupo, confunde-se com ele. Fica tão próximo quanto um membro do grupo que está estudando e participa das atividades normais deste” (MARCONI E LAKATOS, 2010, p. 79).

Iniciar o período de observação participante não foi um processo fácil, pois como afirma Wagner (2010), o pesquisador que chega ao campo de pesquisa pela primeira vez tende a sentir-se solitário e desamparado, pois ele se depara com um campo e pessoas desconhecidas. “Ele pode ou não saber algo sobre as pessoas que veio estudar, pode até ser capaz de falar sua língua, mas permanece o fato de que como pessoa ele tem de começar do zero” (WAGNER, 2010, p. 31). O pesquisador deve fazer-se presente no grupo, implicar-se nas diversas situações, “[...] viver as circunstâncias que o grupo experiencia, observar as reações organizadas ou não, as estratégias construídas, os conflitos construídos” (MACEDO, 2000, p. 153), por isso quanto mais nos envolvemos com as participantes e o contexto da pesquisa apreendendo a linguagem natural do grupo, utilizando estratégias de aproximação, atentos às observações das rotinas, mais apurados serão os processos interpretativos em relação ao cotidiano escolar.

2.4.1.1 Bairro Três Andares e a Escola Municipal Cristina Evangelista

Teresina, 9 de outubro de 2014.

O dia amanheceu ensolarado como nos outros dias. Assim que acordei tomei meu café e fui de carona com meu pai a procura do endereço da escola. Tivemos que pedir ajuda para alguns mototaxistas, pois eles bem sabem dar esse tipo de informação relevante quando se está em um bairro desconhecido. Enfim

conseguimos achar a escola. Por ter conseguido atingir o primeiro lugar dentre as escolas do município cheguei a pensar que em termos de estrutura física ela seria maior, mas não. Pintada nas cores branca, azul e verde possui um portão azul que dá acesso a outro portão azul. Assim que cheguei fui bem recebida pelo porteiro. Sorridente me informou onde era a sala da gestora. Assim que entrei na sala dos professores que acomoda também a direção e coordenação, pude avisar a gestora cabisbaixa assinando uns documentos. Ela foi muito receptiva principalmente quando apresentei o projeto. Estava tendo uma festinha com os alunos do quinto ano. O interessante é que pude participar e assim conhecer um pouco mais a escola e os profissionais que ali atuam. Sei que será uma grande aprendizagem. (Trecho retirado do diário de campo)

O bairro Três Andares fica localizado na região do centro na superintendência da zona sul da cidade (SDU). Conforme os dados da Secretaria Municipal de Planejamento e Coordenação (SEMPPLAN), o bairro possui este nome devido as suas características geológicas constituídas por subidas em três etapas.

Em relação aos estabelecimentos de maneira geral, o bairro é constituído por duas Unidades Escolares públicas, cinco Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI) e três Escolas Municipais, sendo uma delas a escola campo desta pesquisa. Quanto aos espaços de prestação de serviços públicos, o bairro possui uma quadra de esportes, três praças públicas, duas unidades de saúde, um distrito policial, além de uma lavanderia comunitária, um mercado, centros de produção e hortas comunitárias.

Nele localiza-se a sede do Departamento de Trânsito do Piauí (DETRAN) tornando o bairro bastante movimentado devido as pessoas estarem na localidade resolvendo assuntos referentes à Carteira Nacional de Habilitação (CNH) e fazendo os testes práticos de carro e moto que acontecem na avenida principal. No bairro também está localizado o estádio Governador Alberto Tavares Silva, popularmente denominado “Albertão”, principal centro esportivo da cidade.

Neste cenário se destaca a Escola Municipal Cristina Evangelista – nome atribuído em homenagem a uma professora do município – que atingiu a maior média no IDEB – 6,9 – referente aos anos iniciais do ensino fundamental dentre as escolas do município. Foi inaugurada em junho de 1987 no governo do então

prefeito Wall Ferraz e está localizada na Rua Piracuruca, nº 1345, Vila São José da Costa Rica, bairro Três Andares, no município de Teresina, estado do Piauí.

Figura 1 - Fachada da Escola Municipal Cristina Evangelista



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

A clientela é de baixo poder sócio-econômico-cultural, pois a maioria dos pais ou responsáveis pelos alunos exerce profissões mais humildes como lavadeiras, pedreiros, vendedores, domésticas e outras, é oriunda das Vilas São José da Costa Rica, Vila Jerusalém, Vila da Paz, e bairros circunvizinhos: Monte Castelo, Parque Rodoviário e Redenção.

Antes de visitar a escola pela primeira vez, um sentimento de ansiedade em relação à entrada no campo me invadiu. Confesso que o receio de adentrar numa escola desconhecida a fim de apresentar um projeto de pesquisa de mestrado, ainda mais tendo o gestor como sujeito da pesquisa, me fez pensar que talvez o mesmo não aceitasse o estudo devido à "falta de tempo". Isso mostra a presença ainda que superficial do "pré-conceito" de que gestores escolares são profissionais ocupados demasiadamente com questões burocráticas referentes ao trabalho administrativo na escola. Foi então que procurei despir-me de todo tipo de pré-conceito referente ao gestor escolar e no dia 9 de outubro de 2014 fui ao campo pela primeira vez apresentar a proposta de pesquisa na Escola Municipal Cristina Evangelista.

Um dia antes, pesquisei o endereço da escola e o nome da gestora. No dia seguinte, acordei às 6h da manhã, tomei banho e bebi um café com leite servido no café da manhã. Vestida em uma calça jeans e uma camiseta florida, com o projeto de pesquisa em mãos e a documentação necessária para a apresentação da proposta de trabalho, entrei no carro e segui com meu pai à procura do endereço da escola.

O principal ponto de localização do bairro é o DETRAN, por ser um lugar, como já destaquei, que recebe diariamente dezenas de pessoas que fazem os testes para a retirada da CNH. Assim que passamos pelo sinal da Avenida Miguel Rosa e entramos na Avenida Gil Martins, avistei o estádio Albertão e pedi a meu pai que parássemos próximo a uns motos taxistas para pedirmos informação a respeito da localização da escola.

Um deles nos informou que dobrando a rua à esquerda do DETRAN, veríamos a instituição, bastante conhecida no bairro. Agradei a ajuda e seguimos o trajeto. Assim que dobramos a rua dita pelo moto taxista, pude avistar um letreiro de uma escola pintada de azul, branco e verde – cores que simbolizam as escolas da rede municipal de ensino - com o nome Escola Municipal Cristina Evangelista, escrito no muro.

Figura 2 - Fachada da Escola Municipal Cristina Evangelista



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

Por ser uma escola desconhecida por mim, procurei adotar as orientações de Wagner (2010, p. 32) que atesta a dificuldade em se aproximar do campo empírico podendo ser apagada aos poucos se o pesquisador for “cortês”. Segundo ele:

[...] essa antiga “solução” para os problemas do contato humano, tem feito de situações desse tipo a base de uma arte elaborada, e a coisa mais gentil que um pesquisador aflito pode fazer é ao menos imaginar que seus anfitriões estejam sendo cortesões.

Assim, são atitudes como deixar-se disponível para ajudar a escola em suas tarefas sem desviar a atenção e o foco do objeto de estudo, que constituem grosso modo atitudes do pesquisador que está iniciando no campo empírico e deseja tornar-se membro do grupo.

Chegando à escola, passei por um portão gradeado azul e me deparei com um pátio pequeno. Fui recepcionada pelo porteiro chamado Elias que muito sorridente e atencioso me cumprimentou. Perguntei se a gestora que se chama Nelcir, se encontrava e após a confirmação me acompanhou até a sala dos professores que dava acesso à sala da gestora e da coordenação da escola. Assim que me aproximei avistei uma senhora sentada em uma mesa, de cabelos longos e pretos amarrados, usando óculos de grau assinando alguns papéis. Quando o porteiro me anunciou, ela levantou o rosto e olhou para mim, foi quando me aproximei a cumprimentei e pedi licença para apresentar o projeto de pesquisa e toda documentação necessária para que ela aceitasse a realização do estudo.

Figura 3 - Portão principal de entrada da Escola Municipal Cristina Evangelista



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

Adotando as orientações prescritas por Angrosino (2009) quando fala que devemos nos tornar úteis no campo de pesquisa, uma estratégia de implicação e ao mesmo tempo de observação participante, sem permitir que esta “ajuda” desvie a atenção em relação ao objeto de estudo, me dispus ao longo dos meses da pesquisa a ajudar a gestora no que fosse necessário nas atividades da equipe. Após esclarecer como seria realizado o estudo, Nelcir aceitou participar do trabalho, depois disso definimos os dias da observação que ocorreram uma vez por semana.

Nesse mesmo dia iniciei a observação e pude conhecer a estrutura da escola. Em relação a estrutura física, a escola possui 10 (dez) salas de aula, 1 (uma) sala de informática, 1 (uma) quadra de esportes, 1 (uma) cantina, 1 (um) pátio que funciona como refeitório e acolhida dos alunos, 3 (três) bebedouros, 2 (dois) banheiros femininos – sendo um adaptado, um deles funciona como depósito dos materiais de limpeza, 2 (dois) banheiros masculinos – sendo um adaptado, 2 (dois) banheiro para os funcionários, localizado na sala da direção, 1 (uma) sala para secretaria, 1 (um) depósito de materiais permanentes utilizados pela escola, 1 (uma) sala onde é guardado o material vídeo, 1 (uma) sala com os livros, mas não funciona como biblioteca, 1 (um) cantinho da leitura que fica localizado no pátio, 1 (uma) sala dos professores que tem livre acesso à sala da coordenação e da direção e 1 (um) depósito de arquivos da escola, que também se localiza na sala dos professores.

Figura 4 - Pátio da Escola Municipal Cristina Evangelista



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

A escola conta com um quadro de pessoal assim organizado: 2 (duas) diretoras, sendo uma geral e a outra adjunta; 2 (duas) coordenadoras pedagógicas; 3 (três) secretários escolares, 2 (dois) vigilantes, 2 (duas) merendeiras e 3 (três) zeladoras e atende do 1º ao 9º ano do ensino fundamental e a Educação de Jovens e Adultos (EJA) sendo que durante o turno da manhã funciona do 1º ao 5º ano, no turno da tarde do 6º ao 9º ano e à noite a turma de EJA. Dentre os programas a escola adota o Instituto Alfa e Beto (IAB) alfabetização, 4º e 5º ano; Escola Aberta e o Mais Educação.

2.4.1.2 Bairro Pedra Mole e a Escola Municipal Mário Faustino

Teresina, 28 de setembro de 2014.

Acabei de descobrir a localização da Escola Municipal Mário Faustino: fica na zona leste da cidade, muito distante da minha residência. Estou tentada a conversar com minha orientadora a mudar de escola e assim facilitar meu acesso à instituição, mas por outro lado preciso seguir os critérios de escola das escolas que é o IDEB.

(Trecho retirado do Diário de campo)

Figura 5 - Fachada da Escola Municipal Mário Faustino



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

O bairro Pedra Mole está localizado na região da zona leste abrangendo a superintendência da referida zona. Segundo os dados da SEMPLAN, o bairro possui este nome, pois havia na região uma gleba de terra conhecida por Pedra Mole. Segundo os antigos moradores, quando as pessoas procuravam pedras para construir suas casas, só encontravam pedras moles, inúteis para a construção daí o nome do bairro.

Em relação aos estabelecimentos de forma geral, o bairro possui uma Unidade Escolar estadual, quatro CMEI's e uma escola municipal, que constitui o campo da pesquisa. Quanto aos espaços de prestação de serviços públicos, o bairro possui duas unidades de saúde, um distrito policial, além de duas praças públicas.

Uma semana após o contato com a Escola Municipal Cristina Evangelista, foi a vez de conhecer a Escola Municipal Mário Faustino. No dia de estabelecer a primeira visita à escola tive dificuldades para encontrar o endereço por ser um bairro desconhecido para mim. Lembro que acordei cedo e durante o trajeto passei por várias avenidas movimentadas de Teresina – Miguel Rosa, Frei Serafim, João XXIII, Presidente Kennedy –, três grandes supermercados, bares, restaurantes, passando inclusive pelo zoológico. Quase na saída da cidade ainda pude avistar pequenos comércios, casas, condomínios, praças e igrejas. Tive mais uma vez a ajuda ao pedir informações sobre o endereço da escola aos moradores da região e com esta ajuda depois de circular um pouco mais avistamos uma escola, rodeada por um matagal, localizada em um morro alto que dava inclusive para visualizar alguns prédios da cidade.

Figura 6 - Mini-jardim da Escola Municipal Mário Faustino



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

Assim que chegamos à escola fui recebida pelo porteiro que gentilmente abriu o portão. Ao entrar me deparei com um grande pátio coberto que divide a escola em dois lados: do lado esquerdo um jardim dá vida a algumas plantas com estátuas de animais e uma bicicleta de madeira como enfeite, além deste jardim, estão a sala da coordenação, direção, sala dos professores, 2 (dois) banheiros, 2 (dois) depósitos, 2 (duas) salas de aula, a secretaria, 1 (uma) sala de informática e 1 (uma) biblioteca. Do outro lado (direito) estão as salas de aula, cantina, almoxarifado e os banheiros dos alunos.

Figura 7 - Área interna do pátio da Escola Municipal Mário Faustino



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

O porteiro me mostrou a sala da gestora, e quando entrei, Marinalva estava sentada em uma mesa conversando com a gestora adjunta. Fui bem recebida por ela, apresentei a proposta da pesquisa e fiz o convite para que ela participasse. Assim que Marinalva aceitou, disse que eu iria aprender muito sobre a realidade da escola pública, isso fez com que a curiosidade aumentasse em relação aos achados e os conhecimentos que seriam construídos no decorrer do trabalho. Ficou acordado que o dia da pesquisa seria uma vez por semana a partir do dia da visita.

Após a apresentação, Marinalva que se mostrou muito acolhedora, me acompanhando pela escola e mostrou os outros espaços da instituição. Não pude

deixar de notar que em todos os corredores há um jardim com vários tipos de plantas, e por trás do palco da escola há um *playground* para as crianças, com balanços, gangorras, pneus enfileirados com os meses do ano escritos em português e inglês. A escola também possui um terreno de areia que funciona como estacionamento para os carros, motos e bicicletas, além de uma quadra poliesportiva.

Figura 8 - *Playground* da escola Municipal Mário Faustino



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora.

A Escola Municipal Mário Faustino – homenagem ao jornalista, poeta e crítico literário nascido em Teresina – foi inaugurada em março de 2005 e atende do 1º ao 9º ano do ensino fundamental nos turnos manhã e tarde. Está localizada no conjunto Habitar Brasil, bairro Pedra Mole. Os alunos que frequentam a escola provêm dos bairros Pedra Mole, Anita Ferraz, Cidade Jardim, Vila Nova, Vila do Avião, Vila do Meio Norte, Socopo, Nova Teresina, Sigefredo Pacheco, Gurupá e Vale do Gavião.

Em se tratando do espaço físico a escola possui: 1 (uma) sala de informática, 1 (uma) quadra poliesportiva, 1 (uma) quadra de areia, 13 (treze) salas de aula, 1 (uma) sala de diretoria, 1 (uma) sala de coordenação pedagógica, 1 (uma) sala dos professores, 4 (quatro) depósitos, 1 (uma) sala de reforço, 1 (um) *hall* de circulação, 4 (quatro) banheiros, 1 (uma) secretaria, 1 (uma) mecanografia, 1 (uma) sala de vídeo, 1 (uma) biblioteca, 1 (um) pátio coberto contendo um palco, 1 (um) almoxarifado, 1 (uma) cantina, 1 (uma) área de serviço e 1 (um) estacionamento.

Em relação à parte administrativa, a escola possui 2 (dois) diretores, sendo um geral e outro adjunto, 1 (um) coordenador pedagógico, 3 (três) secretários, 2 (dois) serviços auxiliares de administração, 2 (dois) vigilantes, 3 (três) merendeiras e 3 (três) zeladores. Dentre os programas oferecidos pela instituição podemos destacar: Mais Educação, Programa Segundo Tempo, além dos diversos projetos desenvolvidos pela escola, tais como o Projeto Paz pela Paz, Educação Física e Esporte, Destaques: gestão de valorização de bons desempenhos, dentre outros.

2.4.1.3 Interlocutores da Pesquisa

Considerando que este trabalho tem como objetivo compreender os saberes e fazeres da prática gestora, as participantes da pesquisa são duas pedagogas gestoras que atuam na Escola Municipal Cristina Evangelista e na Escola Municipal Mário Faustino, conforme já enfatizado. Ressaltamos que obtivemos a autorização das participantes para manter os nomes e identificação das instituições, tornando relevante caracterizarmos o perfil profissional das gestoras envolvidas neste estudo.

A gestora Marinalva é graduada em Licenciatura em Pedagogia e em Letras Português e possui pós-graduação *latu sensu* em Gestão Escolar. Iniciou a carreira como professora de Português nos anos iniciais do ensino fundamental há 27 anos e atualmente é diretora da Escola Municipal Mário Faustino, estando no cargo há 7 (sete) anos.

Já a gestora Nelcir é graduada em Licenciatura em Pedagogia e em História, possui pós-graduação *latu sensu* em Gestão e Supervisão Escolar e Metodologia do Ensino de História. Iniciou a carreira como professora da Educação Infantil, atuou como gestora em uma escola do Estado e atualmente é diretora da Escola Municipal Cristina Evangelista, estando no cargo há 3 (três) anos.

A partir dos dados em relação ao perfil profissional das participantes podemos perceber que a docência constitui a base de formação das gestoras, pois são graduadas em Pedagogia e que antes de participarem do processo eleitoral para a gestão das escolas em que atuam, passaram por todo um conjunto de experiências no exercício do magistério, tendo a vivência do ser professor como basilar no processo de construção dos saberes da gestão escolar.

2.4.2 Entrevista Narrativa

Para entendermos como se deu o processo de construção dos saberes da gestão e como eles direcionam a operacionalização do fazer cotidiano, foi preciso o auxílio de outro instrumento de coleta de dados: a Entrevista Narrativa, que se constituiu a partir dos seguintes questionamentos: pedimos para que as gestoras narrassem o percurso formativo que as fizeram chegar ao cargo de gestão nas escolas; e o que elas entendiam por gestão democrática e como tal princípio era operacionalizado na sua escola.

De acordo com Weller (2009, p. 5), a entrevista narrativa tem como objetivo “[...] compreender os contextos em que essas biografias foram construídas e os fatores que produzem mudanças e motivam as ações dos portadores de biografia”. Compreender o percurso formativo através dos relatos dos atores sociais nos leva a analisar o recorte temporal realizado pelo narrador no sentido de que nós enquanto pesquisadores possamos considerar as vivências pessoais e profissionais no sentido de estabelecer ligações entre elas para compreender o objeto de estudo.

A entrevista narrativa foi utilizada em nossa pesquisa com a finalidade de compreender quais são os saberes e fazeres das gestoras, a relação existente entre eles a partir da investigação de como se deu o processo formativo das mesmas e o exercício da prática nas escolas. Logo, entrevistamos as duas pedagogas gestoras das escolas em datas marcadas com antecedência de acordo com suas disponibilidades.

Segundo Josso (2004), o narrador lembra a produção da sua história, os processos e trajetórias de formação, diante disso, narrar algo significa contar, relatar um fato a outro com o objetivo de compreender o fenômeno pesquisado por meio da escuta das vozes dos atores sociais que constituem o principal traço das narrativas, pois é por meio de sua voz que o narrador compartilha suas experiências e vivências com o outro, estabelecendo uma “relação mediada pela escuta do outro e de nós mesmos” (MACEDO, 2010, p. 198). Neste caso, Benjamim (1994, p. 205) afirma que a narrativa é:

[...] uma forma artesanal de comunicação. Ela não está interessada em transmitir o “puro em si” da coisa narrada como uma informação ou um relatório. Ela mergulha a coisa na vida do narrador para em

seguida retirá-la dele. Assim se imprime na narrativa a marca do narrador, como a mão do oleiro na argila do vaso.

As narrativas consistem em expressões orais ou escritas na qual os atores sociais relatam e expõem suas histórias de vida, reais ou fictícias e que são expressas por meio do discurso. Todavia, o objetivo do narrador não respalda-se apenas em contar um fato sobre um sujeito a outrem, mas busca entender os fatos e inclusive se é possível imaginá-los no decorrer da fala do narrador como uma espécie de filme que passa na mente daquele que escuta. Após o relato, o pesquisador é quem vai narrar a escuta gravada e transmitir os ditos e não ditos na fala sem distorcer os fatos relatados.

Sendo assim, o uso da escuta sensível (BARBIER, 2002) faz-se pertinente nesse processo de captação dos ditos e não ditos, do desvelamento das falas e expressões por meio de uma escuta atenta, buscando transmiti-los de forma mais fidedigna possível. Neste sentido, a entrevista narrativa possibilita recolher as falas, as expressões, gestos, e para isso o pesquisador necessita “[...] saber sentir o universo afetivo, imaginário e cognitivo do outro para ‘compreender do interior’ as atitudes e os comportamentos [...]” (BARBIER, 2002, p. 94).

De acordo com Jovchelovitch e Bauer (2008), as entrevistas narrativas podem ser consideradas como entrevistas em profundidade na medida em que buscam fidelizar a fala do entrevistado principalmente as características espontâneas dos fatos narrados. São entrevistas nas quais as perguntas são feitas de maneira aberta e incentivam o entrevistado a relatar os acontecimentos de forma mais ampla possível permitindo que ele emita opiniões e expresse seus pensamentos.

Ancorada nos preceitos da entrevista narrativa centramos nossos estudos nas narrativas sobre o percurso formativo das gestoras até chegarem ao cargo, à forma como os saberes foram sendo construídos, se essa formação contribuiu para a operacionalização dos fazeres. Neste caso, “as narrativas são, pois, elementos que trazem forte significado pessoal e articulam presente, passado e futuro, instigados pela lembrança, trazendo não “uma vida como de fato foi, e, sim uma vida lembrada por quem viveu” (BENJAMIM, 2012, p. 86). Consistem em representações da realidade que resultam em fontes de aprendizagem tendo como valor para o narrador as significações e as representações dos fatos vivenciados que fomentam nos seus ouvintes estados emocionais, experienciais e sensibilidades diversas.

As experiências vivenciadas pelas gestoras e contadas na entrevista narrativa são fontes de compreensão para o pesquisador que se apropria da fala do outro e acaba se tornando também um narrador, a partir da interpretação realizada por meio da externalização da fala das participantes. Neste caso, corroboramos com Jovchelovitch e Bauer (2008, p. 91) quando afirmam que as narrativas estão em todos os lugares onde a linguagem oral prevalece:

[...] nós as encontramos em todo lugar. Parece existir em todas as formas de vida humana uma necessidade de contar; contar histórias é uma forma elementar de comunicação humana e, independentemente do desempenho da linguagem estratificada, é uma capacidade universal.

Resgatar histórias de vida, sejam elas pessoais e/ou profissionais, que interferem de maneira direta no fenômeno de investigação do pesquisador, significa reconstruir o tempo e a história do ator social re-inventando e compreendendo suas práticas. Neste sentido, entender as trajetórias de formação dos participantes significa rememorar, narrar as experiências que permitem o acesso ao particular e uma vivência íntima, que para isso vai exigir do pesquisador “desencaixotar minhas emoções verdadeiras desembrulhar-me” (PESSOA, 1997, p. 118). A fala do autor expressa a importância de realizarmos a entrevista narrativa livre de pré-conceitos voltando nosso olhar e escuta para a fala do outro, nos aproximando de suas histórias e dos sentidos e significados por eles atribuídos.

No decurso da realização das entrevistas narrativas, o pressuposto implícito é que a espontaneidade do entrevistado se manifesta com maior fidelidade nas histórias, fazendo uso de uma linguagem natural e espontânea a fim de narrar os fatos tal como vem à lembrança (JOVCHELOVITCH E BAUER, 2008). Neste sentido, as participantes da pesquisa desvelaram suas trajetórias e experiências profissionais diante dos sentimentos, vivências, relatando as angústias e etapas de inserção no campo da gestão escolar.

2.4.3 Diário de Campo

O diário de campo consiste em um valioso instrumento na medida em que possibilita ao pesquisador relatar por meio da escrita os acontecimentos,

observações, curiosidades, expressões, sentimentos, expectativas e as passagens do tempo segundo o seu olhar em relação ao objeto de investigação. Neste caso, podemos considerar o diário como um amigo, um confidente, que pacientemente “escuta” e guarda os anseios do pesquisador.

De acordo com Macedo (2010, p. 133), o diário de campo é útil ao pesquisador que deseja descrever de forma minuciosa e densa aspectos observados, construídos e elaborados ao longo da pesquisa, pois trata-se:

[...] em geral, de um aprofundamento reflexivo sobre as experiências vividas no campo de pesquisa e no campo de sua própria elaboração intelectual, visando apreender, de forma aprofundada e pertinente, o contexto do trabalho de investigação científica.

Corroborando com a fala do autor, podemos entender que o diário de campo é um instrumento de produção de dados capaz de contribuir significativamente para a sistematização da pesquisa a partir do momento em que possibilita ao pesquisador registrar os fatos e acontecimentos relacionados ao seu objeto de estudo para que em seguida possa analisar e refletir criticamente sobre o contexto vivenciado no campo.

De acordo com Zabalza (2004, p. 14), “do ponto de vista metodológico, os ‘diários’ fazem parte de enfoques ou linhas de pesquisa baseados em ‘documentos pessoais’ ou ‘narrações autobiográficas’”. São valiosos instrumentos de coleta de dados pela riqueza de informações que possibilitam, assim como a possibilidade de leitura ampla sobre aspectos do campo empírico da pesquisa e do próprio objeto de estudo.

Em nossa pesquisa a escrita no diário de campo ocorreu antes mesmo do ingresso do campo no qual relatei as expectativas, desejos, ansiedades e imaginário sobre o objeto de pesquisa, no caso, os saberes e fazeres da prática do gestor. Ao longo da imersão no campo, o diário tornou-se uma ferramenta importante para anotar as observações vivenciadas, falas, relatos, expressões dos sujeitos bem como as impressões do pesquisador, possibilitando voltarmos sempre “às impressões passadas” com a finalidade de refletirmos sobre o contexto vivenciado da pesquisa. Neste trabalho, alguns trechos escritos no diário de campo estão revelados nos quadros que seguem este trabalho, com a finalidade de aproximar o leitor da minha pesquisa e observações.

Neste sentido, o uso do diário de campo se tornou uma constante, onde descrevemos todos os passos dados durante a caminhada da pesquisa, pois conforme nos orienta Macedo (2000, p. 195):

[...] ao construir o seu diário de campo, o pesquisador reafirma definitivamente seu status de ator/autor, entra, por consequência, numa elaboração e numa construção do sujeito e do objeto, bem como passa por um trabalho elaborativo sobre aquilo que nos constitui tanto em nível do imaginário quanto do real.

A escrita do diário de campo reforça o pensamento de que podemos ser cientistas sociais responsáveis pela construção do nosso próprio conhecimento. O cientista social é aquele indivíduo que, encontrando-se numa determinada sociedade, compreende que está implicado nela e que seu desenvolvimento intelectual e pessoal vai estar ligado diretamente ao contexto social e às próprias convicções que detém desta sociedade e, neste caso, a escrita no diário nos aproxima enquanto pesquisador e pessoa subjetiva. Corroborando com este pensamento, Mills (2009, p. 21) afirma que:

[...] os mais admiráveis pensadores da comunidade acadêmica em que decidi ingressar não separam seu trabalho de suas vidas. Parecem levá-los ambos a sério demais para admitir tal dissociação, e querem usar uma coisa para o enriquecimento da outra.

Isso nos faz refletir que o trabalho intelectual é a própria vida do pesquisador, e eles se complementam uma contribuindo significativamente para a outra. O artesão intelectual, ao optar pela busca do conhecimento, está decidindo o seu modo de vida, ele mesmo se constrói na medida em que exerce o seu trabalho, e assim vai edificando o seu caráter utilizando sua experiência de vida no seu trabalho.

Mills (2009) fala então da importância do artesão intelectual produzir um arquivo, que seria uma espécie de diário, onde ele escreve sobre suas experiências pessoais e profissionais, estando implicado no ambiente de pesquisa, relata os fatos, ideias, acontecimentos, citações, dúvidas, observações e reflexões, auxiliando no trabalho intelectual e promovendo o hábito da escrita.

Por meio do trabalho intelectual, que deve ser uma atividade constante e um processo diário, onde cabe ao artesão refletir sobre suas vivências, ideias, dúvidas, conceitos, realizar interligações com o conhecimento já produzido, o sujeito realiza-se a si próprio. Para o artesão intelectual, “escrever é raciocinar; é lutar contra o caos e a escuridão” (MILLS, 2009, p. 94). Escrever é um meio de produção do trabalho intelectual, atravessar as barreiras do desconhecido para então conhecer a realidade.

Após realizarmos as considerações em relação à metodologia, iremos refletir sobre o referencial teórico que sustenta a base do estudo em relação aos saberes e fazeres do gestor.

3. DUAS FACES DE UMA MESMA MOEDA: OS CAMINHOS PERCORRIDOS DA ADMINISTRAÇÃO À GESTÃO ESCOLAR

Em meio às novas exigências atribuídas à educação e conseqüentemente às organizações escolares, ganha destaque a prática do gestor, considerado responsável pela operacionalização das tarefas desenvolvidas nas escolas.

Neste sentido, compreender os processos de mudanças que o sistema educacional brasileiro passou ao longo das décadas é determinante, pois auxilia na compreensão de como a gestão escolar vem se organizando nos diferentes contextos sociais, por isso este capítulo tem como objetivo descrever a evolução histórica do gestor escolar.

É consensual afirmarmos que nos primeiros trinta anos de colonização do Brasil os portugueses dedicaram-se exclusivamente à extração de riquezas da terra. O início do povoamento, expansão de colégios e templos surgiram a partir da segunda metade do século XVI estando sob responsabilidade dos jesuítas que, além de catequizar os índios, tinham como objetivo educar segundo as necessidades dos colonizadores, sendo responsáveis pela instrução dos filhos dos colonos.

Em relação à origem do cargo de diretor escolar nesta época, Antunes (2008) faz referência a existência do Reitor, considerado autoridade máxima dos colégios jesuítas que tinha como atribuições a fiscalização do estabelecimento de ensino a fim de garantir o seu bom funcionamento.

Devido a ausência de um sistema educacional que legislasse em todo o Brasil e à pouca literatura produzida, a prática da administração escolar era quase inexistente. Com a expulsão da Companhia de Jesus das terras brasileiras, o primeiro ministro Marques de Pombal trouxe uma proposta de reforma para o ensino e pensou em uma escola que servisse aos interesses do governo a partir das reformas empreendidas por ele. Como afirma Antunes (2008, p. 4), houve:

[...] uma mudança radical nos propósitos para a educação, quando, em 1759, instituiu-se o Alvará Régio, o documento que passou a organizar a educação, criando, dentre outras medidas, o cargo de Diretor Geral de Estudos. Suas atribuições eram amplas: iam desde a aplicação de licença para o magistério público e privado até a designação de comissionários para o levantamento das condições das escolas e professores, a fim de controlar e fiscalizar o ensino ministrado.

O surgimento do cargo de diretor de escola tem início no período pombalino com o Diretor Geral de Estudos, figura autoritária que além de fiscalizar tinha que advertir e punir os professores que não seguissem as determinações instituídas pelo sistema, além de ser responsável por administrar o ensino primário, secundário e superior, permanecendo assim até o período da vinda da coroa Portuguesa ao Brasil, em 1808.

O perfil do gestor escolar foi sendo modificado conforme os princípios educativos que se efetivaram na educação brasileira. Neste caso, a mudança no termo Diretor Geral de Estudos ocorreu com a Lei nº 29 de 16 de março de 1847 que cria os regulamentos para os Liceus da cidade de São Paulo e, diante disso “[...] o governo nomearia um cidadão de inteligência e reconhecida probidade e patriotismo para “directhor” do liceu” (ANTUNES, 2008, p. 5), para o qual dentre as atribuições estavam a:

[...] organização de horários; controle da frequência de alunos; presidência das bancas de exames; declaração de aprovação e reprovação de alunos; concessão de licença a professores e funcionários, além da intermediação das correspondências entre os professores e o presidente da província (SECO, 2006 apud ANTUNES, 2008, p. 5).

Segundo Leite (2006, p. 67), “o cargo de diretor de escola foi criado pelo Decreto Federal nº 1.331-A, de 17 de novembro de 1854, sendo o diretor subordinado ao Delegado do Distrito”. Esta legislação referia-se à reforma do ensino primário e secundário do Município da Corte, onde os diretores nomeados para dirigir o grupo escolar em 1894 eram escolhidos entre os professores normalistas com pelo menos dois anos de exercício no magistério, realizando atividades de cunho administrativo em maior parte. Neste caso, como afirma Leão (1945, p. 158) apud Drabach e Mousquer (2009, p. 261):

O Diretor da Educação é a figura central, pois é ele quem dirige o trabalho modelador de outras vidas, ajuda a progredir, mental e moralmente a comunidade inteira. É o líder, condutor educacional de sua gente, o árbitro nos assuntos de educação.

Enfatizando principalmente a palavra “árbitro nos assuntos educacionais” podemos perceber que o diretor escolar era tido como principal agente na tomada de decisões, um árbitro que decide quem leva cartão amarelo ou vermelho,

conforme as regras do jogo. Nesse contexto, era o diretor quem decidia racionalmente os processos determinantes na escola.

Visto como profissional que detém os conhecimentos técnicos e administrativos, o diretor assumia um papel de administrador científico, que ao invés de estar à frente em uma linha de montagem como numa fábrica, estava atuando em uma escola. Para reforçar este caráter centralizador e técnico, Drabach e Mousquer (2009, p. 270) reforçam que as funções do diretor de estudos eram:

[...] (administrar, ensinar e guiar), que antes se davam intrinsecamente ao ato educativo, irão constituir as funções da administração escolar: administrador escolar, supervisor de ensino, ou “mestre dos mestres”, orientador, ou “guia dos alunos”.

Quando falamos de mestre dos mestres nos vem à mente o profissional que detém todos os conhecimentos, que está acima dos demais; neste caso, o diretor assumia uma postura de autoridade máxima, aquele que comanda e controla o trabalho educativo, supervisor da prática dos professores e dos acontecimentos da escola, tanto do ponto de vista pedagógico, quanto financeiro e administrativo. Para isso, o diretor deveria ter uma formação específica que enfatizasse a parte administrativa da escola. Em relação a essa formação específica Leite (2006, p.70) vai afirmar que:

A preocupação com a formação voltada para a direção da escola pode ser percebida a partir de 1920, com a criação da Faculdade de Educação e com a inclusão da disciplina de Organização Escolar nos cursos de formação de professores, Curso Normal. A mesma preocupação surge a partir de 1931 e nos cursos de Pedagogia somente em 1939, com a inclusão de três disciplinas distintas: Elementos de Administração Escolar, Elementos de Estatística e Legislação do Ensino.

Antes disso o cargo poderia ser preenchido por qualquer funcionário efetivo que apresentasse certificado de Pedagogia, Administração Escolar ou o curso Normal com experiência de pelo menos três anos de docência. A partir de 1941 puderam concorrer ao cargo professores, secretários, auxiliares da direção e de delegacias de ensino. Os concursos eram constituídos de provas dissertativas incluindo questões de Administração Escolar e Didática na qual “além das atividades administrativas esperava-se que o diretor fosse também um administrador e que soubesse avaliar quantitativamente o desempenho da escola” (LEITE, 2006 p. 71).

Podemos perceber o quão técnicas eram as atribuições do diretor principalmente no que diz respeito a uma avaliação quantitativa dos resultados da escola que deveria ser satisfatório no sentido de quantidade.

Conforme a necessidade de formação, cursos de especialização e pós-normal de Administração Escolar foram sendo difundidos por outros institutos de educação. Leite (2006) ainda afirma que nesses cursos a grade curricular era composta de disciplinas com os conhecimentos exigidos nos concursos, tais como: Psicologia, Sociologia, Filosofia, História da Educação, Educação Comparada, Didática e Prática de Ensino, Administração Escolar, Estatística e Legislação do Ensino.

Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 4.024/1961 as exigências para o cargo de direção é que este deveria ser um educador qualificado – artigo 42 – e que caberia ao ensino normal formar professores, orientadores, supervisores e administradores escolares – artigo 52. O artigo 76 afirma que os diretores nos sistemas de ensino superior federais seriam nomeados pelo Presidente da República dentre os professores efetivos. Com a reformulação da Lei 4024/61 pela Lei nº 5.692/71, extinguiu-se o cargo de Diretor de Grupo Escolar e criou-se o cargo de Diretor de Escola. A partir de então, o cargo foi se firmando com exigências de qualificação cada vez mais específicas, como o artigo 33, da lei nº 5.692/1971 que afirma:

A formação de administradores, planejadores, orientadores, inspetores, supervisores e demais especialistas de educação será feita em cursos superiores de graduação, com duração plena ou curta, ou de pós-graduação (BRASIL, 1971).

Podemos perceber a ampliação das exigências para a formação do diretor escolar em cursos de educação superior ou pós-graduação, levando os cursos de graduação a adaptação curricular tendo em vista as novas exigências. Logo, o aspecto educacional até essa época estava mergulhado nos princípios da organização escolar sendo o diretor responsável por planejar, comandar, controlar e executar as tarefas dando voz aos preceitos da Administração Científica de Taylor (Estados Unidos) com ênfase nas tarefas. Neste sentido, os saberes e fazeres da direção escolar estiveram sistematizados segundo a ordem do sistema empresarial administrativo, como afirma Prado (2012, p. 23) ao considerar:

[...] uma política catalisadora e centralizadora, influenciada fortemente por preceitos militares, o sujeito que ocupava o cargo mais elevado na escola, que administrava as questões pedagógicas, burocráticas e de pessoas era conhecido como “diretor escolar”, como “chefe” e, em muitos lugares, como o “dono da escola” [...]. As ações deste diretor eram fortemente influenciadas pelas práticas administrativas desenvolvidas no setor empresarial.

Considerado o “chefe da escola” por estar à frente do processo administrativo, o diretor era temido pelos alunos devido à sua postura autoritária. Seus saberes e fazeres estavam engessados nas tarefas burocráticas de planejamento, organização, direção e controle, prevalecendo o modelo de administração empresarial influenciado pelas teorias administrativas do século XX, em que após a Escola Científica de Administração de Taylor, se destaca a “ênfase na estrutura” de Fayol (SANDER, 2002) no qual a sua principal preocupação atravessava uma visão anatômica, fisiológica da organização, ou seja, um olhar voltado para o funcionamento da organização.

De acordo com Chiavenato (2004), o termo administração vem do latim, e significa subordinação e serviço – ad (direção para, tendência), minister (o que assiste ou ajuda). Administrar algo consiste em dar um direcionamento, assistir algo ou alguém, ou seja, é “[...] a utilização racional de recursos para a realização de fins determinados” (PARO, 2012, p. 25). Neste caso, a Administração Escolar consiste na “[...] ação de planejar o trabalho da escola, racionalizar o uso de recursos (materiais, financeiros, intelectuais), coordenar e controlar o trabalho das pessoas” (LIBÂNEO, 2004, p. 97).

Os saberes e fazeres do administrador escolar estavam baseados na racionalidade técnica e científica, com marcas burocráticas, hierárquicas e centralizadoras, estabelecendo relações de eficiência e eficácia, com o controle burocrático das tarefas, no qual as atividades da escola eram rigidamente supervisionadas e o trabalho fragmentado. Consistia, portanto, em um fazer mobilizado para a ação, organização, sistematização e racionalização dos recursos.

A sociedade não estava mais satisfeita com o modelo centralizador e autoritário de se administrar a escola. Passaram então a lutar pela democratização da educação, e para isso seria necessária uma gestão que estivesse à frente dos processos decisórios, não sendo o diretor visto como o “dono da escola”, mas como

aquele cujo objetivo é mediar, orientar e sistematizar o trabalho conjunto da instituição, promovendo um trabalho democrático.

A partir de 1980 iniciaram as críticas ao caráter tecnocrático da administração escolar. As teorias administrativas, com o princípio de organização capitalista entraram em conflito com o início dos debates sobre o princípio da Gestão Democrática do ensino público, principalmente após a promulgação da Constituição Federal de 1988 como afirmam Drabach e Mousquer (2009, p. 277):

Diante desta trajetória de mudanças no campo da administração/gestão escolar, pode-se dizer que, da mesma forma que os pioneiros buscaram superar o modelo empirista e normativo que reinou no país até a década de 1930, baseado nas proposições da racionalidade científica, os intelectuais da década de 1980 buscam, frente uma sociedade capitalista cada vez mais excludente, superar a visão tecnicista e de neutralidade aderida a esta prática, apontando para sua função política no seio da transformação da sociedade.

Devido ao caráter centralizador, cumpridor de regras da secretaria e órgãos centrais, autoridade máxima na escola, de livre autonomia para cumprir a lei, qualquer problemática que acometesse a instituição escolar era vista como uma incompetência do diretor. Segundo Paro (2012), o conceito de gestão escolar no debate educacional se deu justamente a partir das críticas ao caráter conservador e autoritário da escola. A necessidade por reformas na educação tomou os debates no contexto socioeconômico e político dos anos de 1970-1980, considerando o seu compromisso com a transformação social e com a democratização do ensino na escola. É, portanto, a partir das décadas de 1970, 1980 e 1990, com a saída do país do regime da Ditadura Militar e início da Nova República que o termo Gestão Escolar passa a assumir a literatura e estudos na área da Educação.

Segundo Paro (2012), a introdução ao conceito de gestão escolar no debate educacional se deu juntamente com essa crítica ao caráter conservador e autoritário da administração. Na área da educação enfatizou no contexto socioeconômico e político dos anos de 1970-1980 o seu compromisso com a transformação social e com a democratização do ensino na escola.

É, portanto, a partir da década de 1970, de acordo com Hora (2002), que o termo gestão escolar vai sendo fortalecido, justamente por ocasião do movimento reacionário que o país estava sofrendo e da concepção de administração escolar

que não mais atendia aos interesses e necessidades educativas. A ideia de gestão escolar possibilitou um olhar amplo sobre a prática dos atores social da escola. Uma política de saberes menos fragmentada, racional e objetiva, para um conjunto de saberes reflexivos, específicos, que passou a considerar a participação, a descentralização dos processos e do trabalho coletivo.

Logo, a luta pela mudança nos processos educativos também levou à remodelação no perfil dos saberes e fazeres do diretor. Com o início do processo de abertura política e período de redemocratização da educação, estudiosos da área passaram a substituir o termo administração escolar por gestão escolar, justamente por representar uma nova forma de administrar a escola diante do novo paradigma e das novas ideias em relação à educação, assim de acordo com Prado (2012, p. 24):

[...] na produção acadêmica que se sucede no período por “gestor”, aquele que administra as tensões, que se envolve em todas as áreas da escola, que aproxima as questões burocrático-administrativas das pedagógicas e de pessoas, que delega poderes e tarefas, enfim, aquele que enxerga as especificidades da administração escolar para além da administração empresarial e que é (ou deveria ser) democrático.

Como podemos perceber, a perspectiva da gestão escolar modifica os conceitos da administração de acordo com a nova óptica de democratização da educação. O gestor assume um papel de mediação de tensões e conflitos voltando sua prática para além das tarefas burocrático-administrativas, ampliando seu fazer pedagógico, delegando funções, tarefas e descentralizando o poder. Logo, o termo gestão surgiu com a finalidade de superar o caráter centralizador, meramente técnico, burocrático e fragmentado da administração para uma visão democrática da escola, pois segundo Paro (2012, p. 209), “[...] para a Administração Escolar ser verdadeiramente democrática é preciso que todos os que estão direta ou indiretamente envolvidos no processo escolar possam participar das decisões que dizem respeito à organização e funcionamento da escola”. Abandonar as formas autoritárias de administração nas mãos do diretor e promover ações coletivas a fim de atingir os objetivos que levem a transformação social consiste na nova perspectiva de gestão escolar, que conforme Paro (2012, p. 211) deve:

[...] procurar lidar com as contradições existentes dentro e fora da escola, buscando introduzir práticas democráticas de coordenação

do esforço humano coletivo que estejam articuladas com uma nova postura administrativa, identificada com a concepção de mundo da classe trabalhadora.

O gestor escolar preocupa-se com a realidade e a cultura interna e externa da escola, trabalha para canalizar os esforços coletivos de todos os profissionais da educação, além de assumir uma postura de liderança, pois é visto como um exemplo profissional que tem a função de orientar o trabalho educativo, assim como pais, alunos e comunidade. Sobre os termos Direção e Gestão, Libâneo (2007, p. 349) afirma:

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

Tal definição refere-se aos dirigentes escolares que devem estar à frente da organização do trabalho educativo não como um sujeito autoritário, mas como um líder democrático na condução do trabalho pedagógico. O uso do termo diretor, para o líder da escola, assumiu uma característica de profissional rígido e autoritário, ao referir-se à Administração Escolar, que significava a condução da escola assim como as linhas de produção da fábrica, de maneira mecânica, rígida. Segundo as prerrogativas de Lück (2006, p. 35-36):

Gestão Educacional corresponde ao processo de gerir a dinâmica do sistema de ensino como um todo e de coordenação das escolas em específico, afinado com as diretrizes e políticas educacionais públicas, para a implementação das políticas educacionais e projetos pedagógicos das escolas, comprometido com os princípios de democracia e com métodos que organizem e criem condições para um ambiente educativo autônomo (soluções próprias, no âmbito de suas competências) de participação e compartilhamento (tomada conjunta de decisões e efetivação de resultados), autocontrole (acompanhamento e avaliação com retorno de informações) e transparência (demonstração pública de seus processos e resultados).

Corroborando com a fala de Lück, a substituição do termo administração para gestão educacional vai além da troca na nomenclatura, pois gerir uma escola

significa estar à frente de um todo organizacional, ou seja, assumir um papel de mediação, articulação entre os órgãos superiores da educação e a escola, planejar, acompanhar, executar e (re) avaliar projetos, assumir um compromisso democrático, criar condições favoráveis e harmônicas para a efetivação do trabalho coletivo, assim como estabelecer canais interativos de comunicação, pois o gestor escolar não atua sozinho na escola. Ele faz parte de uma equipe integrada por diversos atores.

Ainda sobre o conceito de gestão, Libâneo (2004, p. 101) afirma que “[...] é a atividade pela qual são mobilizados meios e procedimentos para se atingir os objetivos da organização, envolvendo, basicamente, os aspectos gerenciais e técnico-administrativos”. A direção, sendo um atributo da gestão, tem como objetivo energizar e envolver o trabalho coletivo dos sujeitos envolvidos no processo educativo assegurando a efetivação dos objetivos institucionais. Para isso, é necessário ter um conjunto de saberes administrativo e pedagógico, além de uma visão global acerca da cultura da escola. Portanto, segundo Vallin e Rubim (2007, p. 65):

O gestor lida, hoje, com desafios decorrentes da mudança dos paradigmas sociais, econômicos e políticos, que pautam uma nova forma de pensar e fazer a gestão da escola. Descentralização, valorização do contexto, autonomia, abertura para a comunidade, trabalho em equipe, entre outras, são expressões que fazem parte das novas necessidades de ação colocadas por uma gestão que deseje ser democrática.

Como é papel do gestor com estas mudanças atender às demandas sociais instituídas a partir do novo modelo paradigmático de democratização da escola, este teve que reconstruir seus saberes e fazeres de uma prática centralizadora para a descentralização dos processos, promovendo relativos graus de autonomia aos profissionais da educação, mobilizando todos para uma prática de trabalho coletivo para que a escola possa atingir os resultados almejados. Quando falamos em relativos graus de autonomia, estamos querendo dizer que a autonomia constitui-se como uma palavra-chave do processo educativo como um todo. Os gestores escolares são livres para decidirem o que fazer com os recursos que lhes são repassados, todavia, entre estas decisões há um caminho entre a heteronomia, isto é, a capacidade do gestor obedecer as regras instituídas sem nenhum tipo de

reflexão crítica, e a autonomia, que está relacionada ao filtro de valores que são determinantes e significativos para que as decisões possam ser tomadas.

Portanto, autonomia não pode ser considerada um sinônimo para independência, pois ela sempre será relativa na medida em que vivemos em uma sociedade configurada por um conjunto de relações, podendo ser ampliada quando existe a aplicação dos direitos e deveres.

O gestor escolar por ser o líder democrático na escola deve promover espaços onde haja o contínuo exercício crítico da autonomia a partir de um movimento de ação contínua e coletiva para então decidir sobre o destino dos recursos, sejam eles financeiros, materiais ou humanos, de acordo com fatores determinados anteriormente e no qual são controlados pelos órgãos centrais. Neste sentido, de acordo com Prado (2012, p. 30-31):

É papel do gestor escolar ter uma postura democrática, tendo em vista que como representante do poder público, o diretor deve operacionalizar espaços de participação e garantia dos direitos dos alunos e conseqüentemente da comunidade. Falar em gestão democrática significa falar em aprender a participar, a aprender que se pode e que se deve questionar, duvidar, denunciar, colaborar. Os cidadãos envolvidos na comunidade de uma escola precisam ser partícipes na plena acepção do vocábulo.

Consentindo com a citação do autor, os saberes e fazeres do gestor escolar devem estar articulados com a finalidade de promover na escola a gestão democrática. Tido como líder da escola e representante dos órgãos administrativos da educação, o gestor escolar lida com os interesses e necessidades da escola, daí a importância dos seus saberes estarem vinculados tanto às atividades administrativas quanto às tarefas pedagógicas.

É necessário que os gestores tenham conhecimento da cultura escolar para que possam fazer o papel de mediador dos interesses da escola e da comunidade com os órgãos da administração escolar superior, e os conhecimentos pedagógicos a fim de orientar as tarefas dos profissionais que lidam diretamente com os aspectos didáticos.

A escola é uma organização social que possui valores e é norteada por regras que orientam o modo como os profissionais da educação e alunos irão atuar, isto é, promove um clima institucional que está diretamente relacionado à cultura na qual

faz parte. Logo, entendemos que a real importância do gestor compreender a cultura escolar e promover um bom clima institucional está no sentido de que estes:

[...] expressam a personalidade institucional e determinam a real identidade do estabelecimento de ensino, aquilo que de fato representa, uma vez que se constitui em elemento condutor de suas expressões, de seus passos, de suas decisões, como interpreta seus problemas e os encara, além de como promove seu currículo e torna efetiva sua proposta político-pedagógica (LÜCK, 2011, p. 30).

Cada escola possui sua identidade que deve ser construída segundo o paradigma emergente da educação que pressupõe coletividade para enfrentar os desafios inerentes à prática educativa. Portanto, conhecer a cultura que norteiam todas as práticas faz-se necessário para que possa ser alinhado aos objetivos da instituição e assim ascender o valor social que a mesma representa para a comunidade em que está inserida.

Conforme a nossa discussão, podemos concluir que a substituição do termo administração para gestão escolar vai além de uma mudança na nomenclatura. Representou uma transformação no paradigma educacional, atendendo aos interesses e necessidades da sociedade neoliberal.

Se quando administrador escolar o gestor era visto como um líder autoritário, considerado chefe da escola, temido pelos alunos e possuindo saberes e fazeres articulados a um trabalho de racionalização de recursos e execução de tarefas técnico-administrativas, agora ele assume um papel totalmente diferente.

Na liderança passa a exercer a autoridade respeitada, estar à frente da escola, mas não como seu “dono”, mas como um líder mediador e articulador dos processos, buscando estabelecer canais de comunicação e aproximação com os profissionais da educação. Racionaliza os recursos da escola não de uma maneira técnica, pois passa a contar com o apoio e o auxílio de outros profissionais da escola. Segue as normas decretadas pelos órgãos superiores de administração da educação, todavia, lhe é concedido relativos graus de autonomia, e por isso podemos citar Barroso (1996) quando afirma que hoje temos uma autonomia construída. Dependências, onde de um lado os membros da escola estão em permanente interação, envolvendo os recursos que lhe são dados e buscando estruturar as práticas em função dos objetivos da escola, constitui-se em um “jogo

de cintura” a fim de lidar com as determinações que vem dos órgãos superiores e ao mesmo tempo atender as necessidades da instituição e como afirma Barroso (1996, p. 10):

[...] a ‘autonomia da escola’ resulta, sempre, da confluência de várias lógicas e interesses (políticos, gestionários, profissionais e pedagógicos) que é preciso saber articular, através de uma abordagem que podemos designar de "caleidoscópica.

Autonomia construída por múltiplas facetas, isto é, por todos os envolvidos no processo educativo o que implica que o gestor inclua no projeto pedagógico da escola os interesses e necessidades além da importância do papel representativo e articulador de todos. Não centraliza mais o poder decisório em suas mãos, mas procura descentralizar as tarefas garantindo a efetiva participação, para isso o gestor necessita construir ao longo de sua formação acadêmica e experiencial um conjunto de saberes que deverão ser mobilizados nos fazeres da ação diretiva, é o que veremos no próximo capítulo tendo como base as entrevistas utilizadas com as interlocutoras da pesquisa.

4. OS SABERES E FAZERES DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DO GESTOR

O ato de cozinhar, por exemplo, supõe alguns saberes concernentes ao uso do fogão, como acendê-lo, como equilibrar para mais, para menos, a chama, como lidar com certos riscos, mesmo remotos, de incêndio, como harmonizar os diferentes temperos numa síntese gostosa e atraente. A prática de cozinhar vai preparando o novato, ratificando alguns daqueles saberes, retificando outros, e vai possibilitando que ele vire cozinheiro (FREIRE, 2014, p. 23-24).

O presente capítulo tem como objetivo compreender, segundo as narrativas das gestoras, como os saberes e fazeres da gestão escolar foram sendo construídos e de que forma contribuem para a construção da gestão democrática nas escolas. Entendemos que os fatores relacionados a formação inicial e continuada, a capacitação profissional e as experiências no trabalho contribuíram para a construção de tais saberes, bem como elementos relacionados às histórias particulares, incluindo as experiências na docência, categorias manifestadas fortemente no relato das participantes e que possibilitaram a edificação dos saberes e operacionalização dos fazeres nas práticas de gestão.

Neste sentido, compreender o processo de construção dos saberes nos remete ao entendimento de que nós, atores sociais, temos conhecimentos de/sobre algo conforme o meio social em que estamos inseridos, que depende de um contexto histórico no qual são produzidos.

Podemos afirmar que os saberes são construídos conforme as necessidades que vão sendo estabelecidas entre os atores sociais, isto é, mediante as relações com o mundo e com ele mesmo, não existindo saber em si, como o exemplo dado por Laville e Dionne (1999) do homem pré-histórico que para sobreviver elaborava seu saber a partir das experiências além das observações, passando a produzi-los por si só.

O saber se manifesta como uma relação do ator social com o mundo, com ele mesmo e com os outros, o que implica necessariamente uma aprendizagem e uma formação. Na epígrafe deste capítulo, Paulo Freire (2014) faz uma analogia interessante a respeito dos saberes. Segundo o autor, para tornar-se cozinheiro, o indivíduo necessita se apropriar de saberes inerentes ao ato de cozinhar e isso

remete necessariamente à compreensão e ao domínio de conhecimentos relacionados ao preparo de alimentos e manuseio do fogão. Ao longo da vida, o ator social se apropria das formas de ser e fazer que vão além dos conhecimentos teóricos, mas compõem um conjunto de competências e habilidades que se inter cruzam com outros saberes que contribuem para a mobilização das diversas práticas. Os saberes são, portanto, múltiplos e, segundo Alves (2012, p. 97), originários de fontes diversas, portanto: “[...] é social, é cultural, é histórico, é antropológico, é individual e, sobretudo, também é contextual”.

Neste caso, a realidade do ser humano é partilhada com outros indivíduos, e o homem vai constituindo-se em um ser social nas relações que estabelece com os outros, apreendendo saberes já instituídos e construindo outros saberes de acordo com sua subjetividade e, nos dizeres de Berger e Luckmann (2013), as experiências mais relevantes dos atores sociais acontecem nas relações estabelecidas no face a face. A matriz dos saberes é cultural, pois vai sendo edificada a partir do conjunto das crenças, tradições, comportamentos, normas, valores e manifestações de um grupo proveniente, portanto, de um contexto histórico-social num viés antropológico, pois são construídos a partir da condição humana, dependendo da subjetividade, do caráter, da visão de mundo e do contexto que lhe é apresentado.

Neste caso, refletir sobre os saberes e fazeres do gestor é imprescindível se quisermos compreender os tempos, espaços e as formas como o trabalho educativo é operacionalizado no cotidiano da escola, pois entendemos que a instituição educativa só existe se os atores que nela atuam integrarem no dia a dia os fundamentos que inspiram e, por ser constituída por uma variedade de forças que se entrelaçam no sentido coletivo, é papel dos gestores mobilizar as energias dos atores tendo em vista uma participação ativa em prol dos objetivos da escola, o que exige saberes e fazeres direcionados à gestão escolar.

Como o contexto social contemporâneo propõe novas estratégias de ensino e aprendizagem, vimos no capítulo anterior que o perfil profissional dos gestores foi sendo modificado para atender as exigências de organização de uma escola humana, que valorize a liberdade criativa, que coloque os alunos em uma situação em que eles encarem a realidade e saibam pensar, refletir, criar estratégias, interrogar-se, incitar a curiosidade, o saber cultural na leitura e na interpretação dos fatos e, conforme tais necessidades, corroboramos com Charlot (2005, p. 41) quando afirma que:

Realizar pesquisas sobre a relação com o saber é buscar compreender como o sujeito apreende o mundo, e com isso, como se constrói e transforma a si próprio: um sujeito indissociavelmente humano, social e singular.

Compreender os saberes e fazeres das gestoras é buscar entender como tais profissionais constroem e estão construindo seus saberes, mobilizando seus fazeres a favor de uma escola que debate, critica, escuta os pontos de vistas, discute o real, os interesses dos educandos, aquilo que se passa no imaginário do outro, fomenta novas ideias e que garanta principalmente a gestão democrática. Pesquisar os saberes das gestoras e o modo como os operacionalizam a prática é, portanto, estudar o processo de construção destes saberes a partir da escuta sensível (BARBIER, 2002) ao longo da formação e durante as experiências.

A literatura não discute especificamente sobre o que são e quais são os saberes do gestor escolar, mas possui uma vasta bibliografia acerca dos saberes da docência, no qual procuramos basear esta pesquisa por compreendermos que antes de exercer o cargo de gestor escolar este profissional passou por um processo formativo nos cursos de Licenciatura em Pedagogia para teoricamente estar apto a atuar em tal cargo, pois como afirma a LDB de 1996, o profissional para estar na condição de gestor necessita ser graduado em Pedagogia, cuja base de formação é a docência. Portanto, presumimos que os saberes do gestor escolar foram sendo construídos a partir das histórias de vida e formação profissional (JOSSO, 2004), além das experiências construídas ao longo do exercício como docente e apropriação dos fazeres do contexto escolar (TARDIF, 2002).

Em relação aos saberes docentes, Tardif (2002) afirma que são plurais, constituídos por uma amálgama proveniente da formação profissional de saberes disciplinares, curriculares e experienciais. Neste sentido, é no contexto da formação profissional docente que se insere nosso objeto de estudo – os saberes e fazeres do gestor – por entendemos que antes de atuar como gestoras das escolas, as participantes percorreram um processo formativo e experiencial como docentes que, de certa forma, colaborou para a construção dos conhecimentos da organização do trabalho pedagógico, do cotidiano da escola e da sala de aula. Tal percurso deve ser considerado se quisermos compreender como os saberes e fazeres da gestão foram

produzidos nesta trajetória e como estão sendo operacionalizados pelas participantes no trabalho das escolas.

Podemos inferir que os saberes dos gestores escolares são provenientes da formação acadêmica, das experiências vivenciadas seja enquanto alunos que marcam o sentido subjetivo sejam as experiências como docentes, além de outros indícios de trabalho que carregam sentido sobre o contexto da escola, suas concepções particulares acerca da educação que contribuem para a formação identitária e, que de certa forma, representam um artefato em suas histórias de vida.

As análises dos dados foram realizadas por meio da Análise da Conversação (MARCUSCHI, 1986; COULON, 1995,) constituindo-se como categoria básica das interações entre os homens num processo de perguntas, respostas, comentários, assertivas e refutações, seguindo as orientações de Bertaux (2010) de que o pesquisador solicita ao entrevistado que narre parte de suas experiências segundo o questionamento feito pelo entrevistador, neste caso, a distribuição da conversação ocorre quando cada um fala por vez. Só existe conversação se houver assunto sobre o que conversar representada pelo par pergunta-resposta como consequência apontada por Marcuschi (1986) seguida de três seções: abertura, desenvolvimento e fechamento.

Para isso, utilizamos como instrumento de coleta de dados a entrevista narrativa a partir de questões norteadoras para que as participantes pudessem narrar seu percurso formativo a partir de pontos como: a chegada ao cargo de gestão, os saberes construídos ao longo dessa formação, o entendimento de gestão democrática e sua operacionalização nas escolas.

Compreender a priori esse processo formativo nos faz refletir sobre a importância de retomarmos nas narrativas às memórias, trajetórias e caminhos trilhados pelas participantes até chegarem ao cargo de gestão das escolas, pintando e recordando as lembranças e procurando entender como os saberes foram sendo construídos durante este itinerário e se contribuem para a efetivação de práticas democráticas na escola.

Essas questões foram essenciais para o desenvolvimento da pesquisa, pois nos levaram a compreender a fala das participantes através da entrevista narrativa associada à observação participante e ao diário de campo da pesquisadora tendo como suporte a escuta sensível (BARBIER, 2002).

Para analisar os dados obtidos durante no decorrer do estudo, convido o leitor a mergulhar nesse universo que é escutar e imaginar em cada detalhe das linhas aqui escritas os ditos e não-ditos (BARBIER, 2002) presentes nas falas das participantes e refletir sobre a construção dos saberes da gestão e como as práticas democráticas são efetivadas no cotidiano da escola com base nestes saberes.

4.1 Hoje **estou** gestora... Sobre os caminhos percorridos da formação à gestão escolar

Iniciamos este tópico esclarecendo ao leitor o porquê do uso da frase “Hoje estou gestora”. O verbo ser é um verbo de existência e definição, já o verbo estar indica uma condição. A gestão da escola se constitui dentre outros elementos em um cargo que exige além da confiança por parte da equipe – funcionários, alunos, pais e comunidade – a responsabilidade pelo funcionamento e organização da instituição, pois o gestor escolar é o profissional que legalmente responde administrativa e pedagogicamente pela escola junto aos órgãos superiores da educação. Nessa perspectiva, para exercer o cargo, o profissional precisa ser graduado em Pedagogia, conforme assegura o artigo 64 da LDB, de 1996:

A formação de profissionais da educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em Pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional (BRASIL, 1996).

Considerando que a base de sustentação da formação do gestor escolar está no curso de Pedagogia, partimos do princípio de que a concepção dos saberes docentes como processo de construção dos saberes da gestão escolar não se limita à formação inicial, mas se inicia a partir dela, pois é nos cursos de formação de professores que o futuro gestor poderá apropriar-se dos saberes da prática pedagógica e ampliá-los no âmbito da gestão escolar.

Nossa compreensão vai ao encontro do pensamento de Libâneo (2004, p. 224) quando afirma que o gestor “[...] não precisa exercer nem ter exercido a docência, embora deva receber formação para lidar com questões de ensino”. Ora, onde mais este profissional iria se apropriar dos saberes inerentes às questões do ensino senão nos cursos de formação de professores?

Garantindo a prática docente para que o profissional assuma outras funções, a LDB no artigo 67, inciso VI parágrafo 1º esclarece como “[...] pré-requisito para o exercício profissional de quaisquer outras funções de magistério, nos termos das normas de cada sistema de ensino” (BRASIL, 1996). Neste sentido, é na formação oferecida pelos cursos de Pedagogia que são introduzidos os saberes das Ciências da Educação como possibilidade de se compreender o trabalho pedagógico desenvolvido pelo gestor na mobilização dos saberes iniciais da profissão.

A importância de compreendermos os saberes e fazeres destes gestores ganha notoriedade na medida em que a escola assume novas responsabilidades em que se tratando da formação dos educandos. Por isso, é fundamental escutarmos as narrativas das gestoras de como os saberes e fazeres da gestão foram sendo construídos desde a formação inicial até o momento em que elas se encontram, pois acreditamos que tais saberes são resultado de um longo percurso formativo que tem origem nas histórias de vida, na formação inicial e continuada e nas experiências profissionais.

A narrativa constitui-se numa viagem ao passado na qual o narrador pode retomar a si próprio em suas lembranças, como bem evoca Benjamin (2012, p. 221) quando fala que “o narrador é a figura na qual o justo se encontra consigo mesmo”, revestindo-se num significado próprio para as gestoras através das lembranças dos percursos trilhados, no resgate de suas memórias – e isso estimula o pensamento – construindo e reconstruindo ideias por meio da ligação de antigas experiências às novas.

Assim como um oleiro que toma nas mãos a argila e molda o objeto tal qual vem à sua mente, as participantes retomam suas memórias e, através da linguagem, expressam as vivências do ser professora e do estar gestora. É a palavra na boca do narrador, “seu dom é poder contar sua vida; sua dignidade é contá-la inteira” (BENJAMIN, 2012, p. 221), isto é, o narrador vai esculpindo, desembrulhando e desnudando o seu próprio eu, entrelaçando as vozes, as experiências vivenciadas, os percursos trilhados numa espécie de teia, tecendo a identidade profissional expressa na realidade vivida pelas participantes.

Tais narrativas se constituíram pelas entrevistas, que aconteceram de maneira interativa com as gestoras, tendo em vista que uma relação amigável, conforme destaca Angrosino (2009), já havia sido construída durante o período da pesquisa culminando com a implicação da pesquisadora como membro. O propósito

foi ouvir e capturar os sentidos e significados presentes nas falas das participantes em um processo que Angrosino (2009) afirma ser o de dirigir a conversação, a fim de coletar as informações necessárias para a pesquisa, que nos remete à necessidade do pesquisador escutar sensivelmente (BARBIER, 2002) os ditos do outro, sem julgamentos, pré-conceitos ou comparações, a fim de capturar nas falas das participantes o tom da voz, os gestos, o olhar, para relatar posteriormente os fatos e as posturas observadas.

O tempo, nesta trajetória, adquire grande relevância na vida pessoal e profissional das gestoras, pois as narrativas trazem à tona um percurso que as fizeram buscar nas raízes sua essência formativa na construção do ser professora e do estar gestora, já que trazem dentro de si lembranças de suas vidas, histórias de seus professores, experiências como alunas das trocas de conhecimentos nos bancos da academia, dos materiais compartilhados, das vivências experienciadas no exercício profissional, tornando-as autoras de suas próprias histórias.

Nessa direção a memória ganha uma magnitude, pois guarda uma intensidade de lembranças na qual as participantes, sendo as narradoras de suas trajetórias, através de suas recordações, foram traçando caminhos, falando sobre os obstáculos, revivendo tempos e espaços que refletem a vida enquanto educadoras e construtoras de suas próprias identidades.

Ao retomar as vivências, como se as gestoras tivessem uma máquina do tempo para recordar momentos, estivemos atentos às expressões utilizadas por elas na fala a fim de capturar os sentidos mais relevantes que as trajetórias de formação possibilitaram para a construção dos saberes e operacionalização dos fazeres da gestão.

Retomar essa trajetória é extremamente importante, pois a construção de saberes não se faz do dia para a noite, mas corresponde a todo um percurso de vivências e experiências tanto pessoais quanto profissionais dessas gestoras. No subtópico a seguir faço um breve relato de como foram os dias de entrevista nas escolas e convido o leitor a percorrer comigo os caminhos que trilhei, a mergulhar em meu imaginário, enxergar aquilo que vislumbrei e sentir na fala das gestoras o significado e origem dos seus saberes.

4.1.1 O caminho já não me é estranho: relembro os dias de entrevista

Lembro-me da manhã ensolarada e quente de quinta-feira, 21 de maio de 2015. Como de costume em todas as quintas-feiras, acordei às 6h, tomei banho, bebi o velho café com leite e comi um pão torrado com manteiga preparado por minha mãe. Vesti minha calça jeans, camisa social e às 6h5 saí de casa, de carona com minha irmã que, como todas as manhãs, ia ao trabalho. Mas aquele dia não foi aparentemente comum: foi o dia de entrevistar a gestora Nelcir, da Escola Municipal Cristina Evangelista.

Figura 9 - Avenida Industrial Gil Martins



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Como moro na mesma zona em que fica situada a escola, o trajeto de carro dura em média vinte minutos quando não há engarrafamento na BR 316, próximo ao balão que dá início à Avenida Miguel Rosa e que cruza as zonas sul e sudeste, para quem está se deslocando para o centro da cidade.

Durante o trajeto, revejo as perguntas e recorro ao que no início foi difícil marcar uma data com Nelcir para realizarmos a entrevista, pois diante de tantas atribuições por ela mesma enfatizadas, tais como lidar com a parte burocrática da escola, conferir documentos, encaminhar processos, controlar a parte financeira e material da escola, participar das reuniões promovidas pela SEMEC, das oficinas de capacitação, dentre outras, em alguns dias da pesquisa, a gestora estaria ausente

da escola para resolver assuntos burocráticos na Secretaria, fato este constatado durante as observações realizadas, o que nos levou a refletir sobre quais são os papéis atribuídos aos gestores escolares.

Segundo Libâneo (2004, p. 216), o exercício do cargo de gestão escolar depende de fatores como “autoridade, responsabilidade, decisão, disciplina e iniciativa”. Autoridade no sentido de exercer o poder descentralizado, adotando medidas que mobilizem o trabalho coletivo e participativo dos demais profissionais; responsabilidade, por ser considerado o profissional que responde aos órgãos superiores de educação os assuntos relacionados ao trabalho administrativo e pedagógico; decisão consiste na seleção de medidas diante de várias alternativas com base nas necessidades da escola e consentimento coletivo; disciplina a fim de operacionalizar práticas organizadas conforme as normas e regulamentos institucionais que são compartilhados coletivamente; e iniciativa para buscar soluções para os problemas enfrentados pela escola, exigindo necessariamente a criatividade do gestor em atuar diante dos desafios e, por ventura nos momentos de imprevisto, contornando algumas situações que poderão surgir na escola.

Neste sentido, os gestores escolares devem ter uma visão coletiva a fim de integrar a parte administrativa, pedagógica, os serviços de limpeza, secretaria, relacionamento com os pais, alunos, professores e a comunidade, assim como responder administrativamente aos órgãos superiores da educação (LIBÂNEO, 2004). Por mais que as tarefas do gestor sejam predominantemente de cunho administrativo, já que as questões pedagógicas geralmente ficam sob a responsabilidade dos coordenadores, não podemos isentar o compromisso do gestor em compreender e acompanhar a dinâmica pedagógica, pois como afirma Lück (2013, p. 16-17), o gestor “assume uma série de funções, tanto de natureza administrativa quanto pedagógica”.

Duas semanas antes da entrevista e depois de muita conversa e olho nas datas do calendário, conseguimos definir o dia. Depois de recordar esse fato, percebi que o carro já estava parado no sinal da Avenida Industrial Gil Martins. Como nos demais dias da pesquisa, minha irmã parou em frente a um ponto de ônibus e continuei o trajeto a pé, não deixando de perceber as dezenas de carros que circulam diariamente na avenida. Costumava olhar para o DETRAN e as pessoas que ali cedo aguardavam o momento de fazerem os testes para a retirada

da CNH e, recordava o dia em que eu, por duas vezes fui submetida a esse processo de avaliação.

Figura 10 - Prédio do DETRAN - PI



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Podia vislumbrar crianças acompanhadas de seus pais indo para a escola, outras pessoas nos pontos de ônibus dirigindo-se para o trabalho, ou até mesmo para a universidade, os donos de supermercados abrindo seus comércios, homens sentados na porta de suas casas, um grupo de senhores de meia idade conversando em frente a uma borracharia, enfim, a rotina do bairro observada por mim todas as manhãs em que ia para o campo de pesquisa.

Assim que dobrei à direita na esquina de uma feirinha do bairro, caminhei ainda duzentos metros em uma rua asfaltada até ver o letreiro da escola. Ao atravessar os portões de grade azul, fui recebida pelo porteiro, o seu Elias, um senhor bastante simpático que me recebia sempre com muita gentileza. Chamando-me sempre de professora, fazia questão de apertar a minha mão e perguntar como eu estava. Neste dia não foi diferente. Agradei o gesto e o cumprimentei da mesma forma, perguntando em seguida se Nelcir já se encontrava na instituição. Assim que ele me respondeu de forma positiva, passei por outro portão azul que dá acesso ao pátio da escola e avistei Nelcir, sentada no banco da mesa do refeitório aguardando a última professora conduzir para a sala de aula seus alunos que se encontravam

enfileirados, no “momento da acolhida”, ritual observado todos os dias assim que os portões da escola eram abertos, onde os alunos rezavam a oração “Pai-Nosso”, cantavam algumas músicas de cunho religioso que eram transmitidos em *datashow* e recebiam alguns avisos da gestão.

Assim que me aproximei, a cumprimentei e falamos um pouco sobre como seria o dia na escola. Seguindo as orientações de Bogdan e Biklen (1994), em relação à entrevista segundo as quais os sujeitos devem estar à vontade para falarem livremente, perguntei qual local seria o mais adequado para realizarmos a entrevista. Nelcir perguntou se teria problema se fosse ali mesmo, no pátio e, como a escola já estava silenciosa, a fim de não interferir na gravação, disse que não teria problema.

Aquele banco sem dúvida passou a ser o divã de Nelcir e eu pude me sentir em casa, como numa conversa informal com uma amiga, demonstrando meu interesse e minha atenção. Peguei o gravador e perguntei se ela se importaria que a sua fala fosse gravada, logo em seguida afirmei que tudo que fosse por ela relatado seria transcrito e, que as informações somente seriam utilizadas na pesquisa após a autorização da mesma. Nelcir consentiu dizendo que não teria problema. Foi então que iniciei a entrevista.

Todavia, antes de descrever as narrativas de Nelcir, gostaria de recordar como ocorreu o dia da entrevista, com a gestora Marinalva da Escola Municipal Mário Faustino.

Lembro que quando fui conhecer a escola fiquei um pouco incomodada e receosa, pois além de ser muito distante da minha casa, a escola fica situada em um local de pouco acesso pelas linhas de transporte público e minha principal preocupação era o retorno para casa. Via-me diante de duas questões: ou aguardava entre 50 min. a 1 h, algum ônibus passar em frente à escola, suportando o calor de quase quarenta graus da cidade, ou descia o morro caminhando aproximadamente seiscentos metros até o ponto de ônibus com mais opções de transporte. Alguns dias cheguei a aguardar o ônibus na porta da escola, em outros tive que descer e caminhar até o ponto de ônibus para ter mais opções e, em outras vezes e quando podia, esperava meu pai ir me buscar. Com as idas e vindas ao campo, passei a me acostumar com o trajeto e as paisagens que encontrava e, com o tempo, aquele caminho que inicialmente me parecia estranho, foi-se tornando familiar e, a impressão era que o percurso já se tornara curto.

Figura 11 - Vista do alto do morro onde fica situada a Escola Municipal Mário Faustino



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora.

Deixando de lado as dificuldades enfrentadas por mim e, acredito que inerente a todo pesquisador que opta pelo método etnográfico, principalmente quando adentra um campo de pesquisa desconhecido, gostaria de esclarecer neste momento para o leitor que minha entonação queixosa se dá justamente por concordar com Malinowski (1978) quando assevera que os resultados de um trabalho científico no campo humano devem ser retratados de forma clara, sincera e totalmente honesta, pois minha intenção não é ludibriar o leitor em relação ao meu trabalho de campo, muito menos mostrar resultados isolados, extraídos do nada, como se a caminhada para a concretização da pesquisa não fosse relevante para a escrita deste trabalho. Concordo com Wagner (2010, p. 34) quando afirma que “[...] qualquer pessoa que se veja na circunstância de ter de viver num ambiente ‘novo’ ou estranho há de experimentar um pouco desse tipo de ‘choque’”. Logo, busquei descortinar a realidade de um pesquisador etnógrafo que passa por um processo de invenção e reinvenção do próprio eu, sujeito particular e como pesquisadora humana e atuante diante de uma realidade *a priori* desconhecida.

Com o passar das semanas, os dias de pesquisa de campo já havia se tornado normais de uma pesquisadora, que implicada com esse campo compreende a linguagem natural dos atores sociais de cada escola por ser considerado um

membro a ponto de em certos momentos minha ausência ser notada. Tornar-se um membro é, como afirma Coulon (1995a), vincular-se a um grupo ou instituição e neste caso, exige o domínio da linguagem do grupo, possibilitado apenas ao sujeito que se implica neste campo. E foi o que fiz ao longo dos quatorze meses em que estive frequentando as escolas, participando do cotidiano e das rotinas de trabalho das gestoras, o que facilitou as entrevistas, pois pude manter um diálogo de natureza aberta e em profundidade com o objetivo, segundo Angrosino (2009, p. 62), de “(...) sondar significados, explorar nuances, capturar as áreas obscuras que podem escapar às questões de múltipla escolha que meramente se aproximam da superfície do problema”.

Foi então que um dia após entrevistar Nelcir, sexta-feira, 22 de maio de 2015, foi o dia de escutar as narrativas da gestora Marinalva. Nessa manhã acordei um pouco mais cedo, às 5h30, para chegar no horário e acompanhar a entrada dos alunos que acontece às 7h, pois como relatei anteriormente a escola fica distante da minha residência. Fiz o mesmo ritual da manhã, acordei meia hora mais cedo do que os outros dias, tomei banho, coloquei uma calça jeans e uma camisa rosa, tomei café com cuscuz e fiquei esperando meu pai terminar de se vestir para ele me levar até a escola.

Nesse dia saímos um pouco atrasados, às 6h30 e geralmente o percurso até a escola, que de carro dura em média quarenta minutos, fizemos em quase uma hora. Cheguei à escola às 7h25, desci do carro e, como meu pai ficou de resolver algumas questões do trabalho no bairro, ficamos de acordo que no final do dia ele iria me buscar na escola. Assim que cheguei, fui recepcionada pelo porteiro, o senhor Francisco, que abriu o grande portão azul para que eu entrasse. Encontrei um ambiente silencioso e um pátio sem alunos, então perguntei ao seu Francisco se Marinalva já havia chegado à escola. Como ela ainda não estava na instituição, me direcionei até a sala da coordenação e falei com a Pedagoga, que me deixou esperar a gestora ali mesmo, em sua sala.

Logo que me acomodei na coordenação, sentei numa cadeira acolchoada azul da mesinha redonda que fica no centro da sala. Dez minutos depois escutei a voz de Marinalva ao longe falando com a pedagoga. Com passos firmes ao chão, ela entrou na coordenação e sentou ao meu lado. Cumprimentamo-nos e, como já era do seu consentimento a realização da entrevista, ela enfatizou que deveríamos iniciar ali mesmo por ser ainda cedo (eram sete e quarenta da manhã), antes que o

“movimento” na escola aumentasse, pois durante os dias de observação pude perceber que Marinalva não “para”: resolve assuntos relacionados à documentação da escola, conversa com pais que a procuram e alguns professores, resolve conflitos com os alunos, circula pelo pátio da escola no horário de recreio, acompanha o trabalho das merendeiras.

Após esse relato das minhas memórias de como aconteceram os dias de entrevista com as gestoras, apresento suas narrativas buscando compreender como seus saberes e fazeres da gestão escolar foram sendo construídos.

4.1.2 Os caminhos que trilhei para chegar até aqui ou como estou gestora

Trazendo as narrativas das gestoras, iniciei a entrevista solicitando que as participantes relatassem como ocorreu o percurso formativo até chegarem ao cargo de gestão e, de que forma os saberes construídos durante esta formação contribuíram para a operacionalização dos fazeres como gestoras.

As participantes iniciaram relatando que o ingresso na rede municipal de ensino de Teresina ocorreu por meio de concurso público para professor. Sobre isto, Nelcir relata que:

Bom, eu iniciei na rede de ensino aqui da prefeitura quando fiz concurso para o ensino fundamental menor. Só que quando eu fui assumir eles me mandaram para outra Secretaria que dava assistência na época a creche. Então a minha primeira experiência como professora do município foi com a época chamada pré-escola, hoje chamado de ensino infantil. Eu trabalhei oito anos com o ensino infantil e diga-se de passagem que foi a minha melhor experiência (deu ênfase à palavra melhor).

Quando iniciou sua fala Nelcir iniciou com um tom meio baixo, olhando para as mãos e sentada no banco do pátio as primeiras palavras da gestora me fez sentir que ela estava retomando o seu passado, a sua trajetória do início de carreira. (Trecho retirado do Diário de Campo)

Os professores que atuam nas escolas municipais de Teresina ingressam na rede de ensino através de concurso público para atuarem, seja nos CMEI's ou nas Escolas Municipais que atendem prioritariamente os anos iniciais do ensino fundamental. Segundo Nelcir, sua primeira experiência como professora do município aconteceu em uma escola de Educação Infantil, período de grande relevância para ela, pois se tratou de uma fase de construção e apropriação dos

saberes e fazeres da docência e identificação com a prática pedagógica em sala de aula.

Este saber lhe é próprio, particular, isto é, da identidade do docente, o que nos leva a concordar com Pimenta (2012, p. 19) quando afirma que a identidade “é um processo de construção do sujeito historicamente situado”, o que evidencia a importância da experiência no desenvolvimento profissional considerando que o ator social desenvolve sua identidade a partir das configurações de ordem social que lhes são apresentadas. Nessa perspectiva, fica claro que o destaque dado por Nelcir à experiência como professora da Educação Infantil proporcionou valiosas aprendizagens acerca do trabalho docente e contribuiu na sua identificação com esse nível de ensino.

Considerando a escola como um local de aprendizagem, desta forma, é importante destacar a importância da experiência de Nelcir como professora das turmas de Educação Infantil no que diz respeito à construção dos saberes docentes e à apropriação das rotinas escolares, pois compreendemos que o entendimento das peculiaridades do ser docente acontece por meio da colaboração entre os saberes adquiridos na formação inicial com os saberes da experiência que, segundo as propostas de Tardif e Gauthier (1996), afirmam que os saberes da experiência compõem um conjunto de saberes relacionados à prática vivenciada pelo ator social.

Em relação ao ingresso como professora da rede municipal, Marinalva relembra que tudo começou:

Quando eu assumi a prefeitura aqui de Teresina em 1999 num concurso que fiz na época para professor de 1º ao 5º ano e me deram uma sala de segundo ano na época (antiga primeira série). Mas, olha, eu vou te falar (nesse momento a gestora balança a cabeça de um lado para o outro em sinal de desagrado): meu Deus! Eu nunca tinha visto uma coisa igual.

Antes de iniciarmos a entrevista, assim que cheguei na escola e em seguida Marinalva chegou, ela já pediu para fazermos a entrevista logo, pois ainda era relativamente cedo e a escola estava “calma”. A ênfase na palavra calma se dá pelas múltiplas tarefas que ela exerce em toda a escola ao longo do dia. (Trecho retirado do Diário de campo).

Marinalva descreve as primeiras experiências de magistério na turma de segundo ano do ensino fundamental como impactante e sensitiva, principalmente em relação à “recepção” da professora a qual fora substituir, que lhe causou

espanto. As expressões faciais manifestadas por Marinalva durante este relato significaram para mim o quanto aquela experiência lhe causou desagrado no início, pois, segundo ela, sua chegada nesta escola trouxe alívio, atenuação no peso e nas marcas do cansaço que um docente carrega ao longo dos anos de carreira.

Tais sensações são claramente manifestadas nos sentimentos e emoções do indivíduo e que denotam mal-estar ou bem-estar em relação à carreira docente. Sem a intenção de aprofundar tal temática, que é bastante complexa, o que exigiria outro olhar e novos debates, podemos discutir brevemente o que significa a expressão mal-estar docente empregado por Esteve (1999, p. 98), no sentido de:

[...] descrever os efeitos permanentes, de caráter negativo, que afectam a personalidade do professor como resultado das condições psicológicas e sociais em que exerce a docência, devido à mudança social acelerada.

Sensações de desagrado ou insatisfação em relação à profissão podem gerar o estado de mal-estar no docente. Neste sentido, recorremos a Perrenoud (2005, p. 42) quando afirma que a profissão docente “[...] só se torna verdadeiramente um sofrimento quando os profissionais têm a impressão de que é a organização que os impede de trabalhar ou provoca uma sobrecarga”. Tal sobrecarga, que leva a um descontentamento com a profissão e gera desmotivação, são alguns dos efeitos resultantes desse mal-estar, ocasionados muitas vezes pelo choque com a realidade da sala de aula, o qual o docente não é capaz de identificar muito bem assim que inicia o trabalho.

De acordo com Lima (2013, p. 86), “[...] a maneira como o mal-estar docente afeta os professores está interligado ao modo de pensar, de sentir e de agir de cada um”. O pensamento da autora se manifesta na fala de Marinalva ao enfatizar a necessidade de afastamento da professora pelo adoecimento da profissão:

Cheguei na turma pra substituir uma professora que ia se aposentar e assim que eu entrei na sala, no primeiro dia, ela me viu e disse Graças a Deus. Nessa hora ela pegou a bolsa dela, pegou o encaminhamento dela, pegou na minha mão e disse - Minha filha, que Deus lhe ajude. Parece até que ela tava desesperada pra sair dali. Foi até estranho.

Assim que faz este relato, Marinalva descreve estas primeiras expressões como um fato cômico. Um primeiro impacto de estar em sala de aula. Sorri ao lembrar as situações que passou nesse tempo. (Trecho retirado do Diário de Campo).

No relato de Marinalva é possível compreender que as experiências inscritas no tempo e espaço das rotinas de trabalho interferem na construção dos saberes dos professores e dependem da subjetividade do mesmo, das vivências, das relações estabelecidas dentro da escola, das interações entre os pares, dentre outros, que pode ser superado pelo próprio professor segundo a maneira como ele encara as situações que se manifestam no ambiente escolar e da sala de aula.

Em janeiro, como eu estava em estágio probatório, eu não tive férias, fui dar aula para os meninos da turma de Acelera. Como tive um bom resultado, um tanto satisfatório pra escola, eu não voltei mais para aquela turma lá que te falei (a turma de segundo ano), aí fui convidada pra permanecer no Acelera. Tenho essa experiência de dois anos e paralelo ao quinto ano, inclusive, foram muito bem avaliados naquela época.

Nesta fala, Marinalva demonstra orgulho dessa fase de seu trabalho, tendo em vista que suas práticas nas turmas do Acelera trouxeram bons resultados. (Trecho retirado do Diário de Campo).

Os significados atribuídos por Marinalva à sua atuação na turma de Acelera e os resultados positivos do seu trabalho nos encaminham para o pensamento de Marchesi (2008) quando afirma que os professores sentem-se satisfeitos e recompensados quando percebem que seus alunos estão aprendendo, o que gera motivação e satisfação para o profissional.

A maneira como o docente encara os desafios da sala de aula e constrói conhecimentos a partir das experiências vivenciadas ajuda a lidar com os problemas que, por ventura, poderão surgir em sala de aula, possibilitando a melhoria das práticas pedagógicas, conforme os resultados que vai adquirindo.

As experiências positivas vivenciadas por Marinalva nas turmas de Acelera contribuíram para sua satisfação como professora, pois ela conseguiu lograr êxito no que se refere aos bons desempenhos apresentados pelos seus alunos, fazendo com que permanecesse nesta turma e não mais retornasse para a turma de segundo ano na qual tivera inicialmente algumas dificuldades. Dessa forma, ratificamos o pensamento de Diniz-Pereira (2010, p. 92) quando atribui valor às experiências dos professores em início de carreira, principalmente quando afirma:

As experiências vivenciadas durante as etapas iniciais da carreira docente, talvez, tenham um impacto ainda maior por se tratar de um momento de grande indefinição e conflito para o educador em formação. Não conscientes disso, as instituições formadoras e as secretarias de educação geralmente deixam a cargo dos próprios sujeitos a responsabilidade de assumirem as suas primeiras experiências docentes. Dependendo do que eles encontrarem pela frente, isso pode determinar inclusive sua permanência ou não na profissão.

Conforme a assertiva do autor, as experiências dos docentes em início de carreira são significativas para a permanência ou não na profissão; irão depender de fatores como as relações sociais estabelecidas no contexto de trabalho, a satisfação pessoal em ser professor, o apoio da escola, as condições de trabalho, valorização profissional, dentre outros. O docente em início de carreira vai descobrindo como ser professor nas vivências por ele construídas e no confronto que se dá com a realidade, que serão determinantes para o seu futuro profissional e apropriação das práticas pedagógicas.

Nessa perspectiva, corroboramos com Arroyo (2000, p. 124) quando questiona o local onde os professores aprendem seu ofício: “nos livros, nos manuais? Através de lições, discursos e conselhos? Aprendemos convivendo, experimentando, sentindo e padecendo a com-vivência desse ofício”.

No contato com o trabalho cotidiano o profissional irá construir as competências necessárias para a produção dos saberes da profissão, considerando o contexto social em que atua e as relações ali estabelecidas entre os atores do processo, permitindo, dessa forma, a construção de saberes que fundamentam e caracterizam a prática.

Dessa forma, Tardif (2002, p.228) esclarece que “[...] os professores de profissão possuem saberes específicos que são mobilizados, utilizados e produzidos por eles no âmbito de suas tarefas cotidianas”. Estes conhecimentos são provenientes tanto da formação teórica quanto da experiência que, de acordo com o relato das gestoras, contribuem para a construção dos saberes do magistério. Nesta linha de pensamento, Nelcir relata a importância da prática docente para as primeiras aproximações com o cotidiano escolar ao afirmar que:

Eu vim para a Cristina Evangelista e comecei a ter experiência com o ensino fundamental que também me trouxe muitas outras aprendizagens da docência, e eu acredito, assim, que essa experiência em sala de aula me ajudou muito a eu me

formar, porque na prática você vai aprendendo muito sobre o que é a escola e como atuar diante de tantos contextos diferentes, porque é uma realidade diferente, cada etapa dessas, cada processo de ensino, aí você vai achando necessário aprender cada vez mais e cada uma dessas aprendizagens ajuda né, a gente construir cada vez mais um pouco sobre nós professores.

Nelcir ao longo de suas narrativas agora olhando para mim, começo então a perceber um diálogo e a intenção que ela tem que eu compreenda sua trajetória, deixa bem claro que foi importante as formações que fez em exercício, para melhorar suas práticas no trabalho. (Trecho retirado do Diário de Campo).

A escola, para professores em início de carreira, constitui-se em um grande laboratório, onde as aprendizagens adquiridas na academia são verdadeiramente confrontadas com o exercício prático nas trocas que são realizadas entre os demais profissionais que constituem o espaço escolar, na apreensão de linguagens, na construção de novos conceitos e reconstrução de outros anteriormente firmados. Esse contexto pode ser evidenciado na fala de Nelcir quanto à importância atribuída por ela às experiências vivenciadas em sala de aula para a aprendizagem do fazer docente e do universo que compõe a escola, pois cada etapa deste processo não se limita a aquisição de saberes teóricos, mas o profissional vai à procura de fundamentos através do confronto com a prática, no movimento, na reflexão, na reação diante daquilo que o contexto escolar reflete.

É coerente pensarmos que esse processo de construção de saberes constitui-se em um ato movente no qual as participantes tornam-se arquitetas do próprio conhecimento que se sustenta em múltiplas matrizes no âmbito social, particular, da formação profissional, das experiências vivenciadas, dentre outros. Sendo assim, concordamos com Nunes (2001, p. 30) quando considera o docente:

[...] em sua própria formação, num processo de auto-formação, de reelaboração dos saberes iniciais em confronto com a prática vivenciada. Assim seus saberes vão se constituindo a partir de uma reflexão na e sobre a prática. Essa tendência reflexiva vem-se apresentando como um novo paradigma na formação de professores, sedimentando uma política de desenvolvimento pessoal e profissional dos professores e das instituições escolares.

O autor referido afirma que o professor está em constante processo de identificação e formação profissional a partir da reflexão e construção de saberes, desde o momento em que confronta os conhecimentos adquiridos nos bancos da

academia com as vivências experienciadas no exercício de trabalho, justamente por compreender que este saber passa por um processo de transformação e reconstrução. Logo, é a partir dos saberes construídos durante a formação inicial e ao longo da experiência de trabalho que os professores poderão avaliar sua formação e buscar novas fontes de conhecimento.

Schön (2000) procura entender como acontece a construção de saberes ao incluir reflexão e ação em seus estudos. Para o autor, o processo reflexivo é necessário para que o profissional possa analisar bem suas ações com base nas situações que encontra no contexto escolar e na sala de aula, para que possa conduzir tais conjunturas de maneira adequada.

O profissional passa por diversas experiências conflitantes e desafiadoras que vão exigir reflexões sobre suas ações, o conhecimento na própria ação e uma reflexão sobre tal ação (SCHÖN, 2000), ressignificando assim os seus saberes. Portanto, as experiências vivenciadas pelas gestoras durante a docência têm valiosa contribuição para a construção dos saberes da gestão escolar por possibilitarem uma ação crítico-reflexiva diante de suas atribuições, o que fica evidente no relato de Nelcir:

Tive experiências então na creche com o ensino infantil, fui pro ensino fundamental menor e fui professora do ensino fundamental maior; atuei também em outras escolas aí logo após surgiu uma vaga aqui (Escola Municipal Cristina Evangelista) e eu retornei pra cá. Então, assim tu pode ver como é importante pra você ter uma noção do que é uma sala de aula e principalmente do que é uma escola. Importante mesmo, mas muito importante (ênfase na palavra importante) que você passe por todo esse processo.

Nelcir enfatiza com palavras ditas firmemente a importância do processo no qual passou para que pudesse apreender as dinâmicas de trabalho na escola. (Trecho retirado do Diário de Campo).

A fala de Nelcir evidencia que as atividades cotidianas e a regularidade das práticas por ela vivenciadas possibilitaram a apreensão da dinâmica e das redes de interações que constituem a rotina da escola. Neste caso, não podemos compreender o cotidiano da instituição e a realidade que este contexto reflete, se não partilharmos dos tempos de vida, dos espaços que integram dialogicamente e que passam a ser entendidos apenas pelos profissionais que nela atuam.

Torna-se perceptível no discurso de Nelcir a importância do processo pelo qual passou ao longo da carreira docente para a articulação entre os saberes

construídos na academia no que se refere às questões de ensino e os saberes que foram mobilizados em suas atividades práticas como professora e agora gestora.

Contudo, os saberes construídos a partir das experiências práticas do cotidiano de trabalho, que contribuíram para a apropriação de habilidades inerentes ao fazer docente e conseqüentemente do entendimento dos fazeres do dia a dia da escola, parecem ser mais significativos para as participantes do que os saberes adquiridos durante a formação inicial. Neste sentido, os saberes experienciais para as participantes, constituíram o alicerce básico para a construção dos saberes da gestão escolar. Diante disso, Tardif (2002, p. 21) afirma que esta experiência no trabalho:

[...] é apenas um espaço onde o professor aplica saberes, sendo ela mesma saber do trabalho sobre saberes, em suma: reflexividade, retomada, reprodução, reiteração daquilo que se sabe naquilo que se sabe fazer, a fim de produzir sua própria prática profissional.

O autor afirma que os saberes dos professores estão baseados nas experiências vivenciadas por eles no trabalho e em suas habilidades individuais, neste sentido a escola, lócus de trabalho das gestoras, consiste no espaço de operacionalização destes saberes, possibilitando a reflexão sobre suas ações e construindo mecanismos próprios referentes aos fazeres da profissão. Assim, não podemos confundir tais saberes com aqueles que são colocados em prática a fim de compreendê-la melhor, pois os saberes da experiência são agregados às práticas que estão diretamente ligadas às ações do profissional e, por meio da efetivação prática são construídos e delineados conforme as necessidades, sendo heterogêneos e complexos, experimentados no contexto de trabalho. Em relação ao processo de construção destes saberes, tomamos a fala de Marinalva quando recorda:

Considerando toda essa minha trajetória que veio antes de iniciar aqui como diretora, tive muita experiência. Pra tu ter uma ideia eu tenho mais de vinte anos (risos), mais de vinte anos de experiência. Eu acho, assim, que eu fui sendo construída, foi tudo um processo, cada experiência que eu tive ajudou um pouco a eu me tornar o que eu sou hoje, então essa formação aí que você perguntou, ela acontece mais no processo.

Esta fala de Marinalva me faz recordar que nos dias da pesquisa pude observar que de fato estas experiências devam ter contribuído bastante para o exercício cotidiano

de estar gestora, pois a gestora resolvia muitos conflitos, tanto na parte administrativa quanto no aspecto pedagógico, não se restringindo a apenas um espaço (a sala da direção) da escola, mas percorrendo os corredores, sala da secretaria, cozinha e salas de aula. (Trecho retirado do diário de campo)

A fala de Marinalva nos coloca diante de um ponto que parece ser crucial discutir: o valor atribuído à experiência como momento de construção de saberes profissionais e o confronto com os saberes teóricos adquiridos na formação inicial. Conferimos utilidade a determinados saberes quando conseguimos operacionalizá-los na prática, isto é, quando somos capazes de mobilizá-los no dia a dia da sala de aula ou nas práticas de gestão escolar. Quando Tardif (2002, p. 17) afirma que “o saber está a serviço do trabalho”, podemos entender que apesar dos saberes dos professores serem múltiplos, a utilização dos mesmos estará diretamente relacionada às situações que o cotidiano de trabalho impõe, isto é, conforme as necessidades práticas é que o profissional atribui valor a determinado saber. Se consegue transpor em ações cotidianas, os saberes tornam-se valorativos; se não, passam a ser reduzidos a meras teorias acadêmicas vistos em desconexo com a realidade prática.

Neste caso, o valor que os saberes apresentam na compreensão dos gestores vai depender da maneira como são mobilizados nas práticas exercidas por eles, considerando que os saberes teóricos provenientes dos cursos de formação de professores baseados nas ciências da educação são descaracterizados e considerados distantes da realidade, das dinâmicas que atravessam a cultura das escolas.

A distância entre as pesquisas sobre as práticas na docência e a realidade das escolas acaba gerando o discurso “teoria dissociada da prática”, tão proferido nos bancos da academia quando os egressos dos cursos de formação de professores se deparam com a situação real das rotinas de trabalho na escola. A não utilidade prática de tais saberes acaba resultando nessa desvalorização dos saberes teóricos e levando o gestor a adotar posturas e procedimentos enraizados, inclusive pelos profissionais mais antigos, adaptando o trabalho às rotinas pré-estabelecidas.

Nessa perspectiva, não podemos falar de construção de saberes sem associá-los ao contexto de trabalho e, em relação à prática do gestor, tais saberes

são construídos nas condições que surgem no âmbito do trabalho, a partir das subjetividades, com base nas experiências, nos saberes acumulados durante a formação profissional, a partir das histórias de vida, sobretudo com suporte nos saberes acadêmicos, dentre outros. São, portanto, saberes múltiplos que estão em permanente confluência e movimento, mas que as gestoras acabam atribuindo valor apenas aos saberes da experiência por serem desenvolvidos por elas na prática cotidiana.

Contudo, como chama a atenção Florêncio (2012), não podemos atribuir aos saberes profissionais apenas a origem experiencial do trabalho escolar, pois as situações externas tais como os conhecimentos adquiridos na academia, os fatos relacionados às histórias de vida constituem juntos a dinâmica de construção de saberes, pois é nos cursos de formação de professores que os alunos constroem saberes e fazeres iniciais a partir dos conhecimentos referentes à ciência da educação num processo de permanente ação e reflexão, elaborando os saberes da docência que, como afirma Pimenta (2012), se edifica pelo significado que cada ator social atribui à sua profissão, a partir das teorias e práticas e do sentido dado a elas segundo as representações particulares que estão diretamente relacionadas aos valores, histórias de vida, sentimentos positivos e negativos em relação à profissão docente, dentre outros aspectos.

E nessa direção podemos dizer que os saberes construídos por Marinalva partem de uma epistemologia da prática profissional (TARDIF, 2002), isto é, saberes que são verdadeiramente utilizados pelos atores sociais no âmbito de trabalho e nos quais realizam todas as atividades no dia a dia de atuação. Neste caso, o autor afirma que a prática cotidiana do trabalho não se constitui em um momento de aplicação pura dos saberes acadêmicos, mas sim, na melhor das hipóteses, se constitui num espaço onde tais saberes são diluídos de acordo com as necessidades que surgem no contexto de trabalho.

A afirmação de Tardif se expressa na narrativa de Marinalva, quando nos relata que os saberes da gestão foram sendo construídos e por ela mesma selecionados durante as experiências de trabalho, inseridos na prática de acordo com a utilidade que conseguia enxergar e conforme as necessidades que surgiam no cotidiano, a partir da reflexão sobre o seu próprio trabalho, das dificuldades enfrentadas e das relações estabelecidas. Neste caso, a operacionalização dos fazeres de Marinalva estão repletas de ações construídas a partir da experiência

decorrente do processo formativo de ser professor e de forma mais efetiva na gestão escolar, o que auxiliou a maneira de comportar-se e enfrentar os desafios de sua atual condição de gestora.

Compreendemos que essa percepção da prática contribui na construção das habilidades e competências profissionais, pois ao lidar com os desafios que lhe são colocados, o gestor passa a fazer uso de estratégias para superar as dificuldades reelaborando seus fazeres que nunca estarão acabados, mas em um processo de transformação para atender as necessidades que o cotidiano do seu trabalho apresenta. Neste sentido, a escola acaba se tornando um campo no qual os profissionais – professores e gestores – se apropriam verdadeiramente das rotinas e podem construir outros saberes.

Corroboramos com o autor quando afirma que é no contexto das práticas de trabalho que os professores poderão confrontar os conhecimentos adquiridos na academia com as ações vivenciadas no exercício diário, um processo de permanente organização, desorganização e reorganização profissional, tendo em vista a construção de novos saberes. Tal “choque de realidade” ocasionado a partir do contato do professor com a sala de aula deixa marcas no processo construtivo do profissional que, através das vivências, trocas de ideias e experiências, resolução de conflitos de maneira coletiva, vai tentando transpor os obstáculos manifestados pelo espaço escolar ao longo do tempo.

Portanto, na interlocução de Marinalva e Nelcir a temporalidade e o exercício da prática construíram os saberes da gestão, produzindo conhecimentos através de suas vivências do cotidiano, tanto pelo modo de ser, como pelo estar no mundo. Neste caso, o ator social (BERGER E LUCKMANN, 2013) não age de maneira independente, isto é, seus saberes e fazeres estão sempre relacionados às interações sociais estabelecidas com os outros. Diante disso, o contexto social da prática reflete diretamente a organização social em que esse indivíduo atua levando-o a constantes processos reflexão, uma vez que as participantes ao exercerem as práticas de gestão, após vivenciarem diversos tipos de experiências, nos fizeram compreender que os saberes e fazeres da gestão escolar foram sendo construídos ao longo destas experiências associadas aos saberes da formação como um *continuum*.

É, pois, nesse ambiente de trabalho que elas confrontam a teoria com a prática e são capazes de produzir novos saberes, como aponta Tardif (2002, p. 234):

Se assumirmos o postulado de que os professores são atores competentes, sujeitos ativos, deveremos admitir que a prática deles não é somente um espaço de aplicação de saberes provenientes da teoria, mas um espaço de produção de saberes específicos oriundos dessa mesma prática.

As gestoras assumem a construção dos seus saberes a partir da prática atribuindo a eles significados próprios, pois a partir do espaço profissional é que os atores sociais, segundo Imbernón (2010, p. 71), “[...] aplicam as regras da prática, em que o conhecimento profissional imaginário, intuitivo ou formal se torna real e explícito”, portanto, os saberes se tornam concretos para Marinalva e Nelcir na medida em que elas os utilizam nas rotinas de trabalho, logo, a experiência constitui um importante momento para a construção dos saberes da gestão diante da complexidade que é o espaço escolar, possibilitando-a lidar com diversas situações que a desafiam e, neste caso, levam a produzir conhecimentos significativos para cada uma das situações que enfrentam durante suas atividades nas escolas.

Contudo, faz-se necessário compreendermos como os saberes e fazeres das gestoras foram sendo construídos ao longo do exercício prático a partir da trajetória que as levaram até o cargo de gestão das escolas em que atuam.

4.2 Como me tornei gestora

Em relação à forma de provimento no cargo de gestor da escola, Paro (2011) afirma que houve três formas de escolha dos dirigentes escolares, sendo as seguintes: nomeação pelo poder executivo, por concurso público e por eleição. Destas três formas a eleição, de acordo com o autor, é a maneira mais democrática de escolha do dirigente.

Conforme o autor, a nomeação por critério político estimula velhas práticas clientelistas, cerceando os princípios democráticos da educação. Além disso, desconsidera os conhecimentos e a experiência exercida pelo candidato na escola, desde que atenda aos interesses do grupo partidário que de certa forma irá beneficiar-se de tal gestão.

Já o ingresso no cargo através de concurso público tem como intento combater o clientelismo proveniente da nomeação através do poder executivo, mas

apesar de ser um modelo de escolha objetivo, pois avalia o candidato segundo seus conhecimentos conteudistas, mais do que saberes teóricos em relação à gestão escolar, o candidato precisa ter comprometimento político, conhecer as bases de construção do trabalho educativo na escola, entender a dinâmica das relações estabelecidas dentro da instituição e principalmente defender questões peculiares da comunidade a favor da educação que se espera, pois o gestor concursado é lotado em determinada escola e ainda terá que conhecer a realidade da instituição para agir conforme as necessidades da mesma.

De acordo com Lück (2013), ao consideramos a eleição como critério de escolha do dirigente, estaríamos delimitando uma proposta de trabalho pedagógico e um estilo de gestão baseado na cultura da escola. Neste caso, a eleição consiste no método mais democrático de escolha do gestor escolar, no sentido coletivo de participação da comunidade e dos profissionais que atuam na escola, pois o gestor que compreende a cultura e conhece o clima organizacional da escola poderá atender aos anseios da comunidade.

Do ponto de vista da gestão democrática, princípio este legitimado na Constituição Federal de 1988 e na LDB, a eleição é a medida mais democrática no sentido de que permite a todos os profissionais envolvidos na escola participarem do processo de escolha do dirigente, o que segundo Veiga (1995, p. 18), “(...) implica principalmente o repensar da estrutura de poder da escola, tendo em vista a sua socialização”, que acontece através da participação coletiva garantindo aos atores sociais que participam desse processo eleitoral escolherem o candidato que apresenta as melhores propostas em benefício da escola e da comunidade.

Após esta discussão, voltamos nosso olhar às participantes da pesquisa e à forma como as mesmas ingressaram no cargo de gestão das escolas em que atuam. Marinalva está como gestora não porque desejou a princípio compor uma chapa para concorrer à eleição da escola, como podemos perceber em seu relato:

Eu atuo como gestora daqui desde 2007. Primeiro eu fui indicada. Era uma escola nova, com dois anos de funcionamento e para a SEMEC a nível de resultado não tinha. Então não houve eleição no começo. Aí eles procuraram uma pessoa para indicar. Mas entre as pessoas que tinham aqui, eu não fui a primeira opção, não... Acho que fui bem a décima, porque ninguém queria vir pra cá (risos). Você pode perceber pela localização, imagina na época que aqui ainda era pouco desenvolvido. Mas aí eu aceitei o desafio. Só veio ter eleição em 2013.

A Escola Municipal Mário Faustino de fato é um pouco longe do centro da cidade,

fica localizada próxima a uma das saídas da cidade e os próprios arredores da escola faz a localização não ser tão favorável. Fico imaginando nessa época no qual a gestora faz referência. Para aceitar um trabalho lá acredito que a pessoa teria que ter um transporte e valer muito a pena o trabalho e remuneração. (Trecho retirado do Diário de Campo).

Por outro lado, Nelcir manifestou-se enfatizando que:

A questão da gestão veio assim... (pausa na fala) meio sem eu tá esperando porque eu não tinha nenhuma intenção de ser gestora aqui porque eu já era professora. A gente gosta do local que trabalha né, tem que gostar, se envolver, porque eu me apaixono pelo local, pelos meninos e eu gosto de tentar fazer bem feito... Eu dou o melhor de mim. Só que veio então a necessidade de uma outra gestão, já que as gestoras anteriores estavam se aposentando e como eu tinha uma boa relação com elas aí me ventilaram aqui. Me perguntaram se eu não queria aceitar né o desafio, que é um grande desafio né a gestão... Aí eu aceitei.

Quando foi falar sobre como chegou ao cargo de gestora não pude deixar de perceber, isto uma colocação minha, que ela meio caiu de “paraquedas” na escola, pois não tinha a intenção em estar gestora. Mas o interessante é que isto não impediu de fazer com que ela aceitasse o desafio e procurasse uma permanente qualificação. (Trecho retirado do Diário de Campo).

Diante dos relatos das gestoras, não podemos deixar de enfatizar uma palavra dita por elas e que expressa o verdadeiro sentido que é assumir a liderança de uma escola no século XXI e ser responsável pedagógica e administrativamente por ela: o desafio. Cada instituição tem seu modo próprio de lidar com os desafios que enfrenta a partir do conhecimento da realidade da cultura da comunidade, que reflete diretamente na cultura organizacional da escola.

Por possuírem histórias variadas, identidade própria, as escolas possuem um conjunto de características que são provenientes dos processos dinâmicos e sociais que são construídos no interior da escola. Assim, a partir das diretrizes, leis, regulamentos e objetivos das escolas, os gestores escolares devem promover táticas diferentes para atender as especificidades da comunidade escolar considerando um trabalho coletivo, daí a afirmação das gestoras de que é sim um grande desafio assumir a gestão de uma escola, principalmente com os novos desafios que a sociedade contemporânea vem enfrentando, o que leva a escola a estar preparada para atuar diante da mudança e da incerteza. Para isso, o gestor escolar deve ser o principal mediador e articulador do trabalho educativo na

instituição e, esta nova realidade faz com que gerir uma escola, torne-se um trabalho desafiador.

Por ser responsável pela instituição, o gestor escolar assume atitudes como acompanhar a formação continuada dos profissionais; inserir o uso consciente e pedagógico das novas tecnologias; articular o trabalho administrativo com o pedagógico orientando professores, pais e alunos; estar aberto às mudanças e inovações; além de articular o trabalho coletivo na escola. Estas inúmeras responsabilidades que estão a cargo do gestor acabam não sendo um atrativo aos professores que preferem permanecer em suas funções dentro da escola a assumir tamanhas atribuições e, podemos perceber isso nítido na fala de Nelcir, quando a mesma manifestou que não tinha interesse a priori em ser gestora da escola, mas que a falta de candidatos e o incentivo dos colegas de trabalho a levaram a aceitar tal incumbência.

Já Marinalva aponta que depois de várias outras indicações não aceitas, quando seu nome foi o indicado ela resolveu acolher a oportunidade. Todavia, Marinalva não caiu de paraquedas na gestão da escola, pois os primeiros contatos com as rotinas da gestão escolar vieram antes mesmo de ela ser lotada na escola em que está gestora. Foi quando assumiu o cargo de professora da disciplina de Português e mudou de escola, como nos diz: “foi a partir dessa mudança que eu comecei a ter um pouco de conhecimento da gestão, porque nessa mudança eu passei uns dois anos em Língua Portuguesa, aí eu comecei a ajudar o diretor”.

Não é todo professor que se dispõe a ajudar a gestão da escola nas tarefas que não são suas atribuições e, segundo Marinalva, esse auxílio à gestão da escola oportunizou a apreensão de saberes básicos da gestão, reforçando seu discurso de que a aprendizagem acontece na prática, como relembra:

O diretor da escola que eu trabalhava começou a me pedir ajuda em algumas coisas da escola porque eu sempre buscava participar das atividades da escola. Então lá pelo quinto ano eu já fiz PDE, já ajudava em muitas coisas. O pessoal quando chegava na escola e queriam saber de alguma coisa da escola iam lá na minha sala me perguntar, e eu sendo professora (ênfase na palavra professora). Aí quando eu vim pra cá passei esses dois anos ajudando o diretor. Eu ajudava, lotava professor (nesse momento a gestora gesticulou a frase com os lábios), já fui tesoureira do Conselho, aí eu fui lotada como Pedagoga dessa escola, passei um ano como Pedagoga daqui. Daí me chamaram pra compor uma chapa como diretora, eu passei dois anos como diretora adjunta. Aí foi que me fizeram o convite pra vir assumir essa escola.

A experiência exercida por Marinalva em outra escola me fez compreender um pouco o porquê a gestora resolve muitos problemas que poderiam ser resolvidos pelos professores ou outros profissionais sem recorrer à gestão da escola. (Trecho retirado do Diário de Campo).

Marinalva enfatiza o valor atribuído a essas etapas como significantes na construção dos seus saberes da gestão, o que nos leva a corroborar com Arroyo (2000) quando afirma que a maneira como executamos algo nos molda e a apropriação dos saberes da gestão na prática é que foram modelando, segundo Marinalva, seus fazeres da gestão, que vão além dos discursos teóricos, o que nos remete ao entendimento de Tardif (2002) quando afirma que é no cotidiano de trabalho que os condicionantes do ambiente surgem diretamente relacionados a situações concretas que em algumas vezes vão exigir do profissional capacidade e habilidade para improvisar e enfrentar situações que não são previsíveis. Neste sentido, podemos articular as narrativas das gestoras ao pensamento de Josso (2004, p. 48) quando afirma que:

Falar das próprias experiências formadoras é, pois, de certa maneira, contar a si mesmo a própria história, as suas qualidades pessoais e socioculturais, o valor que se atribui ao que é “vivido” na continuidade temporal do nosso ser psicossomático. Contudo, é também um modo de dizermos que, neste continuum temporal, algumas vivências têm uma intensidade particular que se impõe à nossa consciência e delas extrairemos as informações úteis às nossas transações conosco próprios e/ou com o nosso ambiente humano e natural.

Quando Marinalva narra os percursos pelo qual passou, a gestora está resgatando, lembrando e remendando os retalhos da colcha que constitui a construção dos seus saberes e fazeres da gestão escolar, entrelaçada à apropriação dos saberes da docência até passar pelas experiências enquanto auxiliar da gestão da escola em que atuava como professora de Português. Para Marinalva, o real, aquilo que foi vivido por ela e que atravessa o sentido temporal de sua formação, é que constitui o verdadeiro momento de construção dos saberes da gestão, pois, para ela foram experiências particulares.

Neste caso, é no significado próprio, do exercício prático de sua profissão, que os saberes vão sendo construídos tendo como base as vivências profissionais do cotidiano e da compreensão que o profissional possui do seu meio. Os caminhos

trilhados por Marinalva no percurso de construção de seus saberes permitiram a ela uma apropriação das bases de conhecimento de operacionalização do trabalho do gestor de escola. É com essa compreensão que nos apoiamos em Tardif (2002, p. 88) ao afirmar que o saber da experiência é um fator essencial para aquisição de saberes da profissão, logo:

O domínio progressivo do trabalho provoca uma abertura em relação à construção de suas próprias aprendizagens, de suas próprias experiências, abertura essa ligada a uma maior segurança e ao sentimento de estar dominando bem suas funções.

Seguindo a linha de pensamento do autor, é a partir do ingresso no trabalho que o gestor terá as primeiras aproximações e experiências com a realidade do cotidiano, permitindo uma abertura a novos conhecimentos e como operacionalizar os saberes aos fazeres da prática, pois aprende com o dia a dia do trabalho, nas interações com os atores sociais, na resolução de conflitos e superação das dificuldades, em um constante processo de avaliação das ações, como finaliza Marinalva: “É assim uma longa jornada. Passei por bloco, elaboração de projeto, fui professora da sala de Português, já fui Pedagoga, já fui diretora adjunta pra poder assumir tudo isso aqui”. Esta tomada de consciência em relação às diferentes etapas de sua formação, que aconteceu de forma gradual segundo as experiências vivenciadas por ela no trabalho a partir do ingresso na profissão docente, é que contribuiu, segundo Marinalva, para a construção dos saberes da gestão.

Neste sentido, corroboramos com Josso (2004, p. 41) quando afirma que: “se a aprendizagem experiencial é um meio poderoso de elaboração e de integração do saber-fazer e dos conhecimentos, o seu domínio pode tornar-se um suporte eficaz de transformações”. O controle sobre o seu trabalho possibilita a este profissional solidificar as aprendizagens construídas garantindo uma maior segurança em relação à sua prática, daí a importância, segundo Marinalva, do gestor possuir as bases ou o mínimo que seja de conhecimentos em relação a como se organiza e operacionaliza o trabalho pedagógico na escola para assumir o desafio que é estar à frente de uma gestão, como podemos destacar em sua fala:

Assim, e eu acho bastante complicado quando a pessoa não sabe nada de gestão e coloca seu nome pra estar à frente disso aqui. Porque começa a fazer como uns casos que a gente conhece, fulano não sabe como funciona e chega aqui querendo

fazer besteira. Aí, assim, eu acho que a pessoa tem que saber o que ta fazendo pra poder entrar, senão desanda a gestão.

Acredito que esta fala de Marinalva justifica-se pela experiência que a mesma possui antes mesmo de assumir como gestora, pois para ela é necessário ter o mínimo de conhecimento e prática para estar à frente da gestão de uma escola. (Trecho retirado do Diário de Campo).

Compreendemos que gerir uma instituição educativa é um grande desafio, por isso o profissional que aceita compor uma chapa a fim de concorrer a eleições deve ter consciência da responsabilidade que é operacionalizar o trabalho de gestão na escola, que corresponde a estimular os atores sociais individualmente e em conjunto para o alcance de resultados satisfatórios; exige responsabilidades sociais além de organização coletiva e mobilização de recursos humanos e materiais, o que para Lück (2011) consiste no principal desafio da gestão.

Exercer as tarefas da gestão de uma escola é, nesse contexto, apropriar-se anteriormente da realidade da escola e do contexto social que a reflete, além de confrontar constantemente os saberes construídos na formação inicial com o exercício da prática. A aprendizagem dos saberes da gestão acontece por meio de uma conjuntura teórica e prática, em que conflitos ocorrem, problemas exigem soluções, planejamentos devem ser feitos e o trabalho pedagógico compartilhado entre todos os profissionais da educação.

Diante destas reflexões entendemos que para estar na condição de gestor de uma escola o profissional deve ser professor, conhecer a realidade da instituição e principalmente da comunidade, pois o que acontece nela, de alguma maneira, acaba refletindo no contexto escolar, e o gestor deve ser capaz de liderar a equipe para garantir uma visão clara dos objetivos da escola mantendo um clima propício à operacionalização do trabalho educativo.

Logo, estar gestor consiste em uma tarefa de grande responsabilidade, principalmente no sentido de assumir-se como líder da instituição, motivar os atores sociais que nela atuam, comandar atividades financeiras, recursos materiais, responder às instâncias superiores de educação, promover mudanças positivas a favor da aprendizagem dos educandos, formar parcerias estimulando o trabalho coletivo rompendo com as quatro paredes que teimam em isolar a escola do que realmente acontece na comunidade. Estar gestor é assumir tal responsabilidade principalmente porque foi eleito para isso, daí o valor atribuído aos conhecimentos

na área da educação e principalmente da formação, tanto a inicial quanto a continuada, para a apropriação de saberes da gestão escolar.

Em relação a contribuição da formação inicial para a construção dos saberes da gestão, Nelcir enfatiza: “eu passei por vários níveis do ensino como te falei, sempre procurei estudar em função do meu trabalho, procurando aprender para poder superar cada desafio, até porque eu entrei aqui não foi por vocação.” A ênfase dada por Nelcir a vocação nos instiga a tratar do tema, mesmo que de forma breve, considerando que ele não se constitui no nosso objeto de estudo, mas se torna necessário para a compreensão do leitor.

O discurso da vocação referente à profissão docente nos direciona ao passado quando os sujeitos que exerciam a docência o faziam com o sentimento de sacerdócio, uma herança histórico-cultural que a profissão docente carrega, já que em meados da década de 1930 no Brasil, os homens, filhos das elites cursavam o ensino secundário, já as mulheres ocupavam-se da aprendizagem nas escolas normais, com um ensino literário, acadêmico, porém não desviando o objetivo de formar para a construção de um lar.

Tais professoras deveriam ter vocação, abnegação e carinho para educar as crianças. Esta marca do sacerdócio e da vocação carregamos até hoje, como podemos perceber na fala de Nelcir, e isto nos faz concordar com Arroyo (2000, p. 33) quando afirma: “Tentamos superar uma herança social, vocacional, historicamente colada a nosso ofício: a imagem do mestre divino, evangélico, salvador, tão repetida como imagem em discursos não tão distantes”, mas que ainda nos dias atuais é tão proferida nos discursos de muitos professores.

Neste caso, o enunciado da vocação é considerado histórico-cultural proveniente de um contexto da entrada das mulheres na carreira docente que esteve justamente atrelada ao caráter da inserção de meninas na escola formulando um enunciado para induzir o ideal de que as mulheres tinham capacidade para educar crianças devido à formação voltada para o lar, sustentando assim uma lógica de desigualdade de gêneros a partir da vocação para o magistério.

Ao mesmo tempo em que a gestora nos relata suas lembranças e praticando a escuta sensível (BARBIER, 2002), deixamos Nelcir continuar o seu relato sobre sua trajetória e processo formativo que contribuíram para chegar ao cargo de gestora, enfatizando que:

Foi todo um processo, questão de necessidade, porque quando eu comecei a dar aula só tinha o ensino médio, então veio a necessidade de cursar Pedagogia pra aprender mais sobre como dar aula, o que não me satisfiz. Não atendeu as minhas expectativas... Eu achava, assim, que tava faltando alguma coisa. Queria aprender, e como me identifico muito com a História, eu resolvi fazer História. As especializações todas as duas são em função do trabalho mesmo, porque eu achei que como o curso de Pedagogia não me deu muito subsídio, não me satisfiz, eu fui fazer especialização na área da Pedagogia. A mesma coisa aconteceu com o curso de História: fui fazer especialização em Metodologia do Ensino pra ver se otimizava as aulas (risos)... Então corresponde esse processo da formação. Me ajudou, mas tive que ir atrás.

A fala de Nelcir enfatiza bastante a questão da formação em serviço para aprender mais sobre as práticas de gestão. A todo o momento ela faz esta ênfase. (Trecho retirado do Diário de Campo).

A fala de Nelcir orienta nossa reflexão no sentido de que os saberes construídos por ela tiveram como suporte as situações de trabalho particular e a insatisfação com os conhecimentos construídos na formação inicial, que não correspondeu às suas necessidades. Logo, a formação continuada contribuiu para que Nelcir construísse outros saberes referentes à docência, o que nos leva a concordar com Libâneo (2004, p. 231) quando incentiva os profissionais que “[...] retornem à faculdade para atualizar seus conhecimentos e ganhar mais suportes teóricos para uma reflexão mais apurada sobre a prática”. Neste caso, sempre que sentiu dificuldades em sua prática, a gestora buscou aperfeiçoar seus conhecimentos nestes cursos, procurando uma formação mais concreta com a finalidade de otimizar o seu trabalho. Sobre tal processo formativo Marinalva esclarece:

Eu fiz um primeiro curso de gestão que a prefeitura ofereceu, só que não teve a validade esperada pro certificado, daí eles contrataram uma nova empresa, houve então um segundo curso de gestão. Esse segundo curso já teve uma avaliação externa, uma empresa fazia o curso e outra aplicava a avaliação pra poder validar a nota. Fiz esse curso de Gestão Escolar, aí posteriormente que eles ofereceram o curso de especialização em gestão dado pela própria prefeitura, aí eu acabei fazendo três cursos de gestão.

Assim como Nelcir, Marinalva expõe em sua fala que buscou conhecer, aprender e fazer cursos tendo em vista aprimorar sua prática. (Trecho retirado do Diário de Campo).

A formação continuada compreendida por Libâneo (2004, p. 227) como um “prolongamento da formação inicial visando ao aperfeiçoamento teórico e prático no

próprio contexto de trabalho”, deve possibilitar ao profissional uma permanente aprendizagem e aquisição de novos saberes confrontando-os com a realidade da prática. Neste sentido, a formação continuada deve possibilitar ao profissional refletir sobre sua prática e operacionalizar as modificações necessárias por meio da conscientização das barreiras que enfrenta no dia a dia. A esse respeito, Marinalva avalia sua formação quando relembra as experiências construídas na época que ainda auxiliava na gestão da escola em que trabalhava como professora de Português:

Mas pra falar a verdade (palavras ditas separadamente), esse processo que eu descrevi aqui contribuiu muito mais do que a formação acadêmica lá. Inclusive por conta de toda essa experiência e do resultado da escola que eu já tinha aqui. Porque quando eu fiz o curso de especialização em gestão eu mais passava minha experiência para os outros do que absorvia... Eita, isso aconteceu demais comigo. Nessas especializações dizia muito como se fazia projeto tal, fazia isso, fazia aquilo. Então eu dei muito mais contribuição a outros gestores do que recebia novos conhecimentos porque pra mim aquilo que eles ensinavam não era muita novidade e assim eu passava mais minha experiência.

De fato para Marinalva a construção dos saberes da gestão está ligada diretamente a uma prática experiencial devido aos anos de trabalho na escola em que auxiliava o gestor. E como pode ser observado nos dias de pesquisa, Marinalva movimentava-se bastante dentro da escola no sentido de lidar com problemas que surgem, resolvê-los além de estar acompanhando de perto o trabalho da secretaria, das cozinheiras, professores, além de observar os alunos tanto no pátio quando nas salas de aula. Ela de fato se desloca por todos os espaços. (Trecho retirado do Diário de campo)

Podemos apreender que os saberes da gestão escolar construídos por Marinalva são, para ela, em sua maioria experienciais, o que nos direciona a afirmação de Josso (2004, p. 39) quando sustenta que “[...] aprender pela experiência é ser capaz de resolver problemas dos quais se pode ignorar que tenham formulação e soluções teóricas”. Por Marinalva ter tido muitas experiências auxiliando a gestão da escola em que atuava e por ter sido capaz de resolver os problemas e os conflitos que surgiam, os ensinamentos proporcionados pelos cursos de formação continuada e capacitação que frequentou não contribuíram tanto em se tratando de adquirir novos conhecimentos em relação à gestão escolar, considerando que a mesma repassava suas experiências e absorvia pouca coisa do que era ensinado, já que os assuntos discutidos não eram novidade.

Esta fala de Marinalva nos remete à afirmação de Tardif (2002, p. 21) no sentido de que “quanto menos utilizável no trabalho é um saber, menos valor profissional parece ter”. Nessa conjuntura, como os saberes teóricos da formação inicial e continuada em relação à gestão escolar e organização do trabalho educativo na escola deixaram a desejar, de acordo com os ditos da gestora, a mesma atribui valor aos saberes construídos na prática, conforme as experiências de gestão escolar vivenciadas por ela e isso fica passível de ser entendido quando retomamos o percurso formativo da gestora.

Neste sentido é no exercício da profissão que se assenta o processo de tornar-se profissional. Mas, é preciso tomar cuidado e não diminuir a importância dos conhecimentos adquiridos na formação inicial, já que a construção destes saberes não provém unicamente da experiência, mas, como aponta Tardif (2002), são saberes profissionais, experienciais, curriculares e disciplinares que, somados, integram e norteiam as práticas dos educadores.

Sobre estes saberes que são plurais que são: oriundos da formação profissional, que se referem aos conhecimentos das ciências da educação construídos durante os cursos de formação inicial e continuada que contribuem para a reflexão acerca das práticas educativas. Saberes disciplinares, que estão relacionados aos campos do conhecimento que ordenam a sociedade e que estão diretamente integrados à ação docente presentes nos cursos de formação em forma de disciplinas. Os saberes curriculares são aqueles que orientam e constituem a prática docente a partir da cultura, dos discursos proferidos, métodos elaborados, conteúdos apresentados, sociedade envolvida. E os saberes experiências, mais enfatizados pelas participantes do nosso trabalho, consistem nas práticas do exercício efetivo da profissão construído nas rotinas em estreita relação entre saber-fazer.

Aprender a ser professor e estar gestor, nesse contexto, não é, portanto, tarefa que se conclua após estudos de um aparato de conteúdo e técnica de transmissão deles. É uma aprendizagem que deve se dar por meio de situações práticas que sejam efetivamente problemáticas, o que exige o desenvolvimento de uma prática reflexiva competente. Exige, ainda, que, além de conhecimentos, sejam trabalhadas atitudes, as quais são consideradas tão importantes quanto os conhecimentos.

No cotidiano das rotinas empreendidas na escola, o gestor defronta-se com múltiplas situações divergentes, com as quais não aprende a lidar durante o curso de formação inicial. Neste sentido, corroboramos com Mizukami et al. (2002) que a formação inicial por si só não basta para formar professores que poderão exercer a função de gestor, contudo, constitui-se em uma etapa importante para a aquisição de saberes inerentes à ação pedagógica e deve ser compreendida no viés da racionalidade prática.

Logo, se afirmarmos que os saberes da gestão escolar são provenientes unicamente da experiência, descaracterizando assim a formação inicial, estaremos cometendo um grave erro, pois a formação inicial tem um papel fundamental no sentido de fornecer ao profissional as bases teóricas que deverão articular-se ao teor prático confrontando as teorias e reafirmando novas medidas de ação. O gestor deve buscar nos conhecimentos teóricos adquiridos, seja na formação inicial ou na formação continuada, os saberes necessários para operacionalizar e repensar as práticas de gestão da escola, pois como afirma Lück (2000, p. 25):

Não se pode esperar mais que os dirigentes escolares aprendam em serviço, pelo ensaio e erro, sobre como resolver conflitos e atuar convenientemente em situações de tensão, como desenvolver trabalho em equipe, como monitorar resultados, como planejar e implementar o projeto político pedagógico da escola, como promover a integração escola-comunidade, como criar novas alternativas de gestão, como realizar negociações, como mobilizar e manter mobilizados atores na realização das ações educacionais, como manter um processo de comunicação e diálogo abertos, como estabelecer unidade na diversidade, como planejar e coordenar reuniões eficazes, como articular interesses diferentes, etc.

A formação dos gestores em serviço deve estar articulada a programas de formação que discutam os conteúdos específicos referentes aos novos desafios da gestão escolar. Logo, quando a autora afirma que a aprendizagem dos gestores não deve se basear no ensaio e no erro, está afirmando que os saberes da gestão não devem ser desprovidos de conhecimentos da teoria, pois estes saberes deverão articular-se aos saberes práticos adquiridos no serviço cotidiano, pois é no desenvolver das práticas no trabalho que o profissional torna-se autor dos próprios saberes dando-lhes autonomia necessária para moldar suas ações de acordo com as reais necessidades da escola por meio da prática reflexiva.

Neste sentido, Tardif (2002, p. 212) nos mostra que o conceito de saber é bastante amplo, pois “[...] engloba os conhecimentos, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes dos docentes, ou seja, tudo o que foi muitas vezes chamado de saber, de saber-fazer e de saber-ser”. Diante disso o autor nos alerta para que as relações manifestadas no cotidiano de trabalho e no contexto atuante não estejam dissociadas da própria construção de saberes teóricos e subjetivos dos atores.

Podemos perceber nos ditos das gestoras o valor da experiência na construção dos saberes da gestão, devido à vasta experiência profissional, assim, adotando a definição de Larrosa (2001, p. 5) ao conceituar a experiência como “tudo aquilo que ‘nos passa’ ou que nos toca, ou que nos acontece, e ao passar-nos nos forma e nos transforma”, podemos caracterizar os saberes da experiência segundo a fala das gestoras como essenciais para a reflexão sobre a formação teórica e prática, constituindo assim as bases da competência profissional. Sobre a construção destes saberes experienciais Nelcir assinala:

Que todo esse processo de formação que eu busquei me aproximar ao máximo daquilo que eu tava exercendo para aprender cada vez mais e pôr em prática ajudou sim nessa minha formação. A experiência sempre me auxilia a ir atrás de novos conhecimentos, mas essa formação corresponde sim a uma necessidade minha enquanto professora e até mesmo enquanto gestora aqui da escola porque vivemos uma realidade que não é e nunca vai ser igual às outras escolas em que a gente trabalha.

Nos dias de observação da pesquisa Nelcir não se encontrava na escola pois estava participando dos cursos oferecidos pela SEMEC voltados para capacitação dos gestores escolares. Durante as conversas informais realizadas, Nelcir sempre enfatizava a importância que tais cursos representavam para ela, pois estar na gestão segundo ela, constitui-se em um desafio diário. E fazendo os cursos oferecidos pela própria Secretaria era uma forma de compreender o sistema e melhorar sua visão e prática de gestão. (Trecho retirado do Diário de campo)

Para Nelcir, a experiência como gestora foi relevante no sentido de buscar novos conhecimentos nos cursos de formação. Neste caso, a relação teoria e prática agregou valor, pois tais saberes corresponderam às suas necessidades tanto enquanto professora como gestora. Assim, a experiência tornou-se um fator importante na busca de cursos que contribuíssem para a obtenção de novos conhecimentos que estivessem relacionados com o cotidiano de trabalho. Diante disso, Tardif (2002) aponta que os profissionais devem ver no exercício prático uma constante aprendizagem para que a formação profissional possa ser sempre

repensada conforme as necessidades que possam surgir no cotidiano de trabalho. Nelcir afirma, ainda, o quanto os cursos de capacitação foram importantes para a construção dos seus saberes como gestora:

Ultimamente agora na gestão eu fiz um curso oferecido pela própria SEMEC, uns cursos de capacitação que, assim, foi muito bom. Esclareceu muita coisa, deu muita ajuda na questão do trabalho de como conduzir. Muito bom. Então meu trabalho é aquela história da capacitação em serviço. Eu sempre procuro melhorar pra trabalhar melhor, oferecer melhor meu trabalho, então eu acredito que a formação inicial não satisfaz totalmente essas aprendizagens e a especialização até ajuda, mas quando a gente está na prática, enfrenta os desafios que não é nada fácil e participa da capacitação, ajuda muito e esclarece umas ideias pra gente refletir como anda nosso trabalho aqui na gestão da escola.

Mais uma vez Nelcir enfatiza a importância da capacitação em serviço para a apreensão de novos saberes da gestão. (Trecho retirado do Diário de Campo).

O relato de Nelcir deixa claro que os saberes da formação inicial não foram suficientes para a construção dos saberes da gestão, pois o que a ajudou mesmo foram os cursos de capacitação oferecidos pela SEMEC no qual pode confrontar estes conhecimentos com aqueles adquiridos na prática de gestão. Este relato nos direciona ao pensamento de Mizukami e Reali (2002, p. 40) quando afirmam a necessidade da articulação entre formação inicial e a formação em serviço, pois “essa articulação é inerente à própria concepção de aprendizagem e desenvolvimento profissional da docência, entendida como um contínuo ao longo da vida”. Em relação a estes cursos promovidos pela SEMEC, Marinalva ressalta que:

Já com a gestora adjunta foi diferente... ela tá fazendo agora e eu já vejo ela aprendendo mais. Fazendo coisa nova, que tá sabendo como é que se faz e era diferente comigo. Mas eu via que para muitos diretores que não tiveram esse processo era novidade. Era muita novidade (ênfase na palavra muita).

Pelo fato da gestora adjunta não ter muita experiência em gestão, Marinalva enfatizou em sua fala que aquela está aprendendo mais. Melhor do que ela, que já possuía uma base de gestão.

Essa crítica apontada pela gestora nos remete à reflexão de Tardif (2002, p. 86) quando afirma que “[...] é a partir das certezas e dos condicionantes da experiência prática que os professores julgam sua formação universitária anterior”. Diante disso, a partir da prática e das experiências vivenciadas ao longo do exercício

profissional que a gestora critica sua formação inicial e a continuada, isto é, como atribuem uma distância entre os saberes teóricos construídos e o exercício efetivo dos fazeres cotidianos e dos desafios enfrentados nas escolas, as gestoras julgam suas formações como se elas pouco ou quase não tivessem contribuição nas ações empreendidas por elas no dia a dia.

A pouca credibilidade aos cursos de formação inicial e continuada nos faz refletir e questionar a maneira como está sendo realizada essa formação, dentre uma série de ideias como a relação teoria e prática, os espaços para debates, reflexões, troca de experiências com professores da graduação, gestores, professores das escolas públicas etc. Portanto, é preciso que desde a entrada dos alunos nos cursos de formação inicial as disciplinas estejam integradas e, as situações práticas sejam colocadas a partir de situações-problema, estudos de caso, garantindo aos futuros profissionais vivenciarem os dilemas da educação e buscar solucionar conflitos inerentes à prática educativa. Nessa compreensão nos apoiamos em Libâneo (2004, p. 230) quando destaca que “isso significa ter a prática, ao longo do curso, como referente direto para comparar as situações vivenciadas com os estudos que está fazendo e formar seus próprios conhecimentos e convicções”, fornecendo as bases teóricas sólidas para a compreensão sobre os fundamentos da organização do trabalho educativo e dos sistemas de gestão.

De acordo com o relato das participantes, podemos apontar que para elas as aprendizagens adquiridas durante a experiência docente foram mais significativas na construção dos saberes da gestão do que os conhecimentos construídos durante a formação e isso nos leva ao pensamento de Josso (2004, p. 49)

Se aceitarmos, por convenção verbal, que os saberes resultam da experiência de outrem e que os saberes socialmente valorizados são elaborados segundo modalidades socioculturais concretas, e se aceitarmos, ainda por convenção, que os nossos conhecimentos são fruto das nossas próprias experiências, então, as dialéticas entre saber e conhecimento, entre interioridade e exterioridade, entre individual e coletivo estão sempre presentes na elaboração de uma vivência em experiência formadora, porque esta última implica a mediação de uma linguagem e o envolvimento de competências culturalmente herdadas.

As interlocutoras deste estudo acreditam que os saberes da prática só podem ser compreendidos se o profissional vivenciar, experienciar a realidade do cotidiano escolar. Esta conclusão nos faz refletir sobre como está acontecendo o processo de

formação inicial desse gestor e como os cursos de formação continuada estão organizando seus currículos para atender as necessidades das escolas e dos gestores, sabendo que cada um possui suas particularidades.

Tal experiência, como afirma Josso (2004, p. 48), “simboliza atitudes, comportamentos, pensamentos, saber-fazer, sentimentos que caracterizam uma subjetividade e identidades”. Podemos perceber os pontos divergentes entre as falas de Marinalva e Nelcir no que se refere ao valor atribuído aos saberes construídos durante a formação, seja ela inicial ou continuada, e os saberes adquiridos no exercício prática da gestão.

Neste sentido, enfatizamos que os saberes e fazeres do gestor são construídos sim na experiência, contudo, os saberes da formação inicial e continuada, juntamente com os saberes curriculares e disciplinares, contribuem em conjunto para a operacionalização dessas experiências, pois nenhuma prática profissional se efetiva como um processo de acertos e erros. É necessário que o gestor sincronize tais saberes e busque aliar a teoria com a prática a fim de instrumentalizar suas ações tendo em conta aperfeiçoar cada vez mais os seus fazeres.

4.3 Os fazeres que atravessam a gestão democrática nas escolas

A partir da década de 1970 a sociedade passou por mudanças em decorrência dos debates diante das transformações ocasionadas pelo período ditatorial no Brasil e, principalmente, com a difusão de novos discursos proferidos na academia, nos debates políticos e sociais a favor da instituição de relações democráticas no país.

Diante desse novo contexto político social que estava sendo instaurado, Prado (2012) atribui as mudanças de organização das instituições educativas ao neoliberalismo, política econômica instituída a partir do século XX e que resultou em uma política de globalização, expansão dos mercados internacionais, processos de reorganização financeira, políticas compensatórias, de descentralização e privatizações com a finalidade de atender às demandas emergenciais em relação à pobreza, na área da economia, saúde e no sistema educacional, que passou a exigir

dos indivíduos uma formação qualificada para atender ao mercado de trabalho. Assim, diante das intensas transformações sociais desde o advento do neoliberalismo, os atores sociais passaram a perceber a necessidade de repensar o papel da Educação diante do novo paradigma.

Segundo Adrião e Camargo (2007), no Brasil, este período de efervescências e de lutas pelo direito à Educação teve início a partir da década de 1980, pois anterior a esse tempo o país vivia uma época em que o cerceamento educacional levou a escola a se constituir em um sistema fechado, autoritário e inflexível, que atendia exclusivamente às exigências do governo no qual as decisões vinham “de cima para baixo”. Todavia, foi esse caráter autoritário e centralizador do governo que levou a sociedade a exigir os seus direitos enquanto cidadãos a partir da década de 1980. Diante disso, Adrião e Camargo (2007, p. 63) afirmam que:

A luta pelas liberdades democráticas; os primeiros grandes movimentos grevistas; o movimento das “Diretas Já” pelo retorno de eleições para governantes; a conquista da liberdade de organização partidária, entre tantas outras ações no campo trabalhista, político e social, configuraram um “clima” por maior participação e democratização das várias esferas da sociedade brasileira, incluindo-se a organização do próprio Estado.

Esse período de efervescência política, econômica, social e cultural resultou em diversos tipos de manifestações em favor da redemocratização do país, dentre elas destacamos a exigência por eleições diretas, o direito à liberdade de expressão, o acesso livre às informações, direitos trabalhistas, educacionais, de saúde e segurança, bem como a participação de representantes sociais nos órgãos administrativos.

Diante das mudanças ocasionadas no contexto sociopolítico no Brasil durante o período da Ditadura Militar (1964-1985), as práticas de gestão se encontravam asfixiadas por um governo autoritário, com pouca participação da sociedade que não podia escolher os seus representantes, afetando inclusive a escola por meio de uma gestão centralizadora e autoritária.

A partir da Constituição de 1988, a educação passou a ser considerada como direito social e dever do Estado tendo em vista a transformação da sociedade, a partir do momento que ela tem o poder de redefinir o papel e a nova estrutura de organização e formação social ao preparar o indivíduo para uma atuação crítica,

reflexiva e inovadora, contribuindo para a construção de uma sociedade mais democrática por meio da participação e do trabalho coletivo. A educação como conquista e dever do Estado é afirmada no artigo 205 da Constituição Federal de 1988:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

Nesse sentido, a educação como direito social deve ser ofertada obrigatoriamente e gratuitamente pelo Estado cabendo a ele e às famílias dos educandos promover de maneira articulada o desenvolvimento integral do sujeito, preparando-o para a vida, o exercício do trabalho e de sua cidadania. Além de estabelecer a Educação como dever do Estado, a Constituição abre espaço para a garantia da gestão democrática nas escolas públicas, citando-a, mesmo que de maneira tímida, no artigo 206, inciso VI, ao tratar da “gestão democrática do ensino público na forma da lei” (BRASIL, 1988).

Além da Constituição Federal de 1988, a questão da gestão democrática foi ampliada com a Lei de Diretrizes e Bases na Educação Nacional nº 9.394/1996 afirmado no artigo 3, inciso VIII: “gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino” (BRASIL, 1996), reforçando o artigo 206 da CF de 1988. A LDB ainda discute este princípio no artigo 14, ao afirmar que:

Os sistemas de ensino definirão as normas de gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:
I – participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;
II – participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes (BRASIL, 1996).

Este artigo assegura que a gestão democrática na escola deverá acontecer mediante a efetiva participação dos profissionais da educação, além do apoio e participação da comunidade nos projetos realizados pela instituição. Logo, o processo de efetivação da gestão democrática e a conquista das lutas pelos direitos

sociais vieram atender às novas necessidades redefinindo o papel da escola segundo o panorama do discurso no qual o perfil do gestor escolar deveria estar preparado para atender aos processos decisórios da instituição e, para isso, teria que modificar muito de suas posturas, saberes e fazeres seguindo o novo princípio democrático de gestão escolar.

Neste sentido, em uma sociedade democrática temos um governo do povo e que governa para o povo, que fica evidente nas palavras de Adrião e Camargo (2007, p. 70) ao afirmam que a democracia como princípio.

[...] articula-se ao da igualdade ao proporcionar, a todos os integrantes do processo participativo, a condição de sujeitos expressa no seu reconhecimento como interlocutor válido; como método, deve garantir a cada um dos participantes igual poder de intervenção e decisão, criando mecanismos que facilitem a consolidação de iguais possibilidades de opção e ação diante dos processos decisórios.

Concordando com o pensamento dos autores, podemos afirmar que a partir do sentido de que a democracia é um ideal político no qual nenhum sujeito deve se considerar superior ao outro e os valores são compartilhados por indivíduos que vivem em uma determinada sociedade e, considerando que, em se tratando da escola, a gestão democrática implica na participação de todos os atores sociais que a constituem, é que poderemos discutir o significado de democracia para as gestoras e como esta democracia é operacionalizada nos fazeres das práticas de gestão, acreditando que as práticas por elas exercidas deverão estar pautadas no sentido de autonomia, participação e coletividade, para serem então consideradas democráticas.

Neste caso, o novo papel da escola e conseqüentemente dos profissionais que nela atuam também passaram por intensas modificações, já que os modelos de gestão escolar até então instituídos, baseados na racionalidade técnica e na organização do trabalho tendo como base a hierarquia de uma empresa, passaram a não dar conta do paradigma global e holístico que estava sendo construído pela sociedade.

Em relação às práticas de gestão escolar que vigoravam até aquela época, estavam baseadas no imperativo da lei seguindo à risca as exigências burocráticas

trazendo como herança o autoritarismo, a centralização do poder nas mãos do gestor escolar, além da inflexibilidade em se tratando das questões curriculares.

Diante disso, a partir da pressão social instaurada que gravitava entre uma preparação cultural, científica e social do educando a partir das novas necessidades que conferem à Educação como requisito necessário para o pleno desenvolvimento da pessoa e a formação social para o trabalho, é que as lutas pelos direitos de democratização da educação foram se intensificando em discursos, debates e movimentos sociais.

Considerando a nova visão de mundo que estava sendo difundida, tem-se o interesse social em repensar uma educação que fosse capaz de formar o indivíduo enquanto sujeito integral, o que implica a emergência de refletir o papel que a escola estaria exercendo, considerando as práticas pedagógicas construídas no sentido de estabelecer em conjunto com as instâncias superiores de educação, políticas públicas a fim de garantir, além do acesso à permanência desse aluno na escola, um processo de escolarização que fosse contra a exclusão social e a favor do exercício da cidadania.

Neste caso, o princípio da gestão democrática faz parte de um processo de luta, debates e discussões de educadores em defesa de uma escola pública de qualidade. Logo, não podemos pensar as transformações em relação aos saberes e fazeres da gestão escolar em especial o discurso democrático proferido pela sociedade, se não refletirmos acerca das mudanças de paradigma, que inclui a transformação no papel social que a escola vem desempenhando nas últimas décadas.

Pensar uma escola democrática implica compreender como gestores, professores, funcionários, pais, alunos e comunidade, estão desenvolvendo espaços de participação, interação e construção de saberes. É com este olhar que procurei entender o que as gestoras compreendiam por gestão democrática e como operacionalizam as rotinas escolares.

Falar de democracia na escola pública da rede municipal de ensino de Teresina é posicionar o gestor numa linha horizontal como centro do processo, no qual de um lado estão os profissionais da educação que devem participar ativamente das decisões implementadas na escola e, do outro, a SEMEC, que institui as diretrizes do município, portanto, “não se pode haver democracia plena sem pessoas democráticas para exercê-las” (PARO, 2006, p. 25). Neste sentido, a

gestão democrática na escola somente acontece quando todos estes atores se coadunam para romper com os paradigmas tradicionais e, juntos, questionam o valor que o trabalho democrático representa e como deve acontecer no interior da escola. Em relação ao conceito de gestão democrática, a compreensão de Marinalva é no sentido de que:

[...] Democracia é uma coisa tão complicada... (pausa na fala). A gestão democrática não se faz de uma cabeça só. Se faz de várias cabeças, do todo, mas tem que ter um líder e nesse caso você enquanto diretor aqui da escola não pode fugir também da responsabilidade porque acaba que é tudo culpa sua. Tanto o que é bom, principalmente o que é de ruim é culpa sua, do diretor, porque é ele que tá à frente de tudo isso aqui. Não adianta gestão democrática se eu fragmentar todo esse processo que acontece aqui.

Neste momento Marinalva expressa em seu rosto um sentimento de desagrado, enfatizando que a responsabilidade por tudo que acontece na escola é do gestor. (Trecho retirado do Diário de Campo).

Marinalva atua como gestora da Escola Municipal Mário Faustino há oito anos, mas como vimos em seu relato, já havia exercido a gestão na outra escola em que trabalhava, mesmo que de maneira informal, auxiliando o gestor em algumas atividades. Para ela, foram os bons resultados e os saberes construídos nesta época que a fizeram enxergar como de fato a democracia na gestão escolar é operacionalizada, logo, o sucesso do trabalho educativo na escola está diretamente relacionado ao impulso que os gestores dão na direção de uma ação participativa, que caminhe para os objetivos da escola, os quais deverão ser definidos coletivamente por todos que fazem parte da instituição e pela comunidade.

O conceito de gestão democrática, segundo Marinalva, está diretamente associado ao trabalho coletivo, como ela mesma afirma quando relata que gestão democrática não se faz de uma “cabeça só”, mas de “várias cabeças, do todo”. Isso nos leva a refletir que de fato o trabalho coletivo tem a possibilidade de proporcionar um ambiente interativo para que o processo de mediação do trabalho escolar seja construído e os obstáculos superados.

A operacionalização do trabalho democrático depende de uma gestão que saiba movimentar toda a escola a favor do trabalho coletivo, isto é, da minha mão para a sua, fazendo uso de estratégias para garantir a efetiva participação de todos os atores que fazem parte da escola; ao mesmo tempo em que o gestor é o

responsável por esta mobilização coletiva do trabalho escolar, acaba assumindo para si a responsabilidade seja pelo sucesso ou pelo fracasso da escola, quando Marinalva aponta que tanto os aspectos bons quanto os ruins acabam sendo voltados para o trabalho do gestor, pois é ele que está à frente da escola. Este trecho da fala de Marinalva nos leva à compreensão de Lück (2013, p. 16) quando afirma que:

Devido à sua posição central na escola, o desempenho de seu papel exerce forte influência (tanto positiva como negativa) sobre todos os setores e pessoas da escola. É do seu desempenho e de sua habilidade em influenciar o ambiente que depende, em grande parte, a qualidade do ambiente e clima escolar, o desempenho do seu pessoal e a qualidade do processo ensino-aprendizagem.

Assim, é de responsabilidade do gestor escolar promover o desenvolvimento de um clima escolar que favoreça a participação total dos profissionais da educação, alunos, pais e comunidade, através da confiança, reconhecimento do trabalho que vem sendo desenvolvido, a valorização das práticas, o incentivo às ações colaborativas, dentre outros, daí a afirmação de Marinalva de que os gestores são os responsáveis diretos pelo sucesso ou fracasso da escola.

A fala de Marinalva também nos leva a refletir que às mudanças no perfil do trabalho do gestor escolar nas últimas décadas e, principalmente, após o início dos debates em relação ao discurso democrático, tem-se agregado novas responsabilidades a este profissional, aumentando também a pressão que é exercida sobre ele.

Todavia, o excesso de carga e responsabilidade jogado nas costas dos gestores escolares remete a uma visão técnica da gestão escolar, pois, como afirma Oliveira (2005), esse viés técnico acaba reforçando o ideal de que o gestor é o único responsável pela escola, como se a instituição estivesse organizada sob um organograma de pirâmide e o gestor, estivesse no topo desta hierarquia. Em resposta a isso, o gestor acaba tomando para si as responsabilidades pela instituição, esquecendo o sentido de participação, coletividade e descentralização das ações.

Os desafios são muitos, a responsabilidade é grande, pois o gestor tem que lidar com profissionais heterogêneos e ao mesmo tempo envolvê-los na solução dos

problemas, o que nos remete ao pensamento de Ramos (2010, p. 58) quando afirma:

Não raro, ouvimos nas reuniões pedagógicas, ou no dia a dia do ambiente escolar, frases do tipo “temos que apagar incêndios todos os dias”, “essa situação e/ou problema não estava previsto”, “a universidade ou faculdade não me ensinou a gerenciar uma escola”, “aprendemos com os erros, na prática ou fazer no dia a dia da escola”. Esses tipos de colocações reforçam a necessidade de instrumentalizar os gestores com ferramentas que possibilitem a construção de competências e o desenvolvimento de habilidades que o ajudem no gerenciamento eficaz dos processos escolares em prol de uma educação de qualidade.

Ao gestor cabe orientar as ações, atitudes e comportamentos dos profissionais que trabalham na escola visando atingir os objetivos. Contudo, quando falamos de profissionais da educação, estamos nos referindo a atores sociais que pensam de forma singular. O gestor trabalha, organiza o seu trabalho de acordo com os recursos que vêm do sistema e na medida do possível descentraliza as atividades para atender às medidas que são consideradas urgentes e importantes na escola. Isto me faz lembrar de um dia em que conversando informalmente com Marinalva, andando pelos corredores da escola, a gestora enfatizou que alguns recursos que vinham do governo eram remanejados para atender as necessidades mais urgentes da escola, como telhar algumas partes do teto do pátio, já que em períodos de chuva a água alagava o local, arrumar os trincos de algumas salas de aula que estavam quebrados há algum tempo, separar materiais para a realização dos projetos dos professores, além de utilizar material do ano passado que ainda tinha utilidade. Na EM Mário Faustino nada se perdia, e Marinalva procurava economizar e atender as principais necessidades da escola com estes recursos.

Neste sentido, podemos ponderar que o trabalho do gestor envolve a busca de soluções para enfrentar e superar os desafios do cotidiano da escola e muitas vezes ele tem que enfrentar e lidar com as barreiras do sistema educacional, tais como as dificuldades em relação à aquisição de recursos financeiros, materiais, didáticos, dificuldades internas em relação ao próprio pessoal, dentre outras limitações. Por se assentar nessa capacidade de liderança, tendo em vista superar os desafios da instituição, o trabalho do gestor deve necessariamente envolver o conhecimento administrativo e pedagógico numa perspectiva democrática

garantindo a participação dos profissionais no planejamento e na tomada de decisões, reflexão da prática com vistas à garantia da qualidade no ensino .

Neste caso, os saberes construídos pelo gestor podem interferir diretamente na organização – tanto positiva, quanto negativa – da escola, pois vai depender de como os saberes foram construídos na formação e como estão sendo mediados no cotidiano da experiência e que direcionem a um trabalho democrático, em que podemos corroborar com Paro (2006, p. 155) quando afirma que:

[...] uma gestão de escola estruturada em bases democráticas, fundada na participação da comunidade, terá maiores facilidades de conseguir a adesão de parcelas significativas dos pais de alunos, para atividades culturais que visem à reflexão mais profunda dos problemas educacionais de seus filhos, e que lhe propiciem, ao mesmo tempo, a apreensão de uma concepção de mundo mais elaborada e crítica.

Podemos perceber que o sentido de coletividade que entrelaça tanto os profissionais da educação quanto da comunidade é fundamental para o efetivo processo de democratização da escola, pois possibilita aos funcionários estabelecerem o melhor caminho a trilhar conforme os objetivos do projeto pedagógico apoiando-se nas ideias e percepções do outro, o que me leva a lembrar que durante muitos dias de trabalho de campo na E M. Cristina Evangelista presenciei Nelcir dialogando com os pais e professores na tentativa de decidir assuntos da escola. Logo, a escola, para se sustentar em bases de gestão democrática, deve atender aos anseios sociais e firmar-se na perspectiva do trabalho administrativo e pedagógico participativo, coletivo, autônomo, descentralizado e transparente, que juntos compõem ações democráticas.

A essência de coletividade apontada pela gestora nos direciona a outro termo, o de totalidade, que se manifesta como uma prática no trabalho de Marinalva, o que pude perceber durante as observações, pois a gestora fazia questão de dialogar com todos os funcionários da escola a respeito de seus trabalhos e quando ela aponta:

Trabalho com a pedagoga, trabalho com a diretora adjunta, trabalho com os professores, trabalho com o Conselho Escolar. Todos estão aqui envolvidos diretamente no trabalho e isso é ser democrático na escola. É ouvir a voz de todo mundo que assim como eu participam desse processo que é tomar decisões no coletivo.

É interessante como Marinalva toma decisões a todo instante na escola. Hoje ela conversou com dois pais que vieram na escola resolver a questão da transferência do filho para a escola de outro bairro, conversou com um aluno que vinha tendo problemas com as atividades de casa que não eram feitas (segundo conversa informal com a gestora, a criança mora apenas com a avó que é analfabeta e não acompanha o desenvolvimento do aluno), além de estar na secretaria conferindo uma documentação da merenda escolar. (Trecho retirado do Diário de campo)

Quando Marinalva afirma que exerce uma prática articulada com os demais funcionários da instituição e que suas atividades não são realizadas apenas por ela, mas de maneira articulada com a pedagoga, gestora adjunta, professores e membros do Conselho Escolar, está afirmando a existência do princípio básico da prática de uma gestão democrática: o trabalho coletivo.

Durante o período em que estive na escola acompanhando o seu dia a dia, pude perceber que de fato as decisões tomadas por Marinalva sempre passavam pelo crivo, seja da pedagoga ou da gestora Adjunta e, que as mesmas, assim como os professores, tinham autonomia para tomar decisões para as quais não fosse exigida uma reunião do Conselho.

Portanto, a autonomia na Escola Municipal Mário Faustino não é a da gestora, da pedagoga, dos professores ou dos pais, mas resulta de uma articulação coletiva que busca equilibrar as forças, os interesses e necessidades da instituição que sofre influência de fatores tanto internos quanto externos, isto é, órgãos superiores da educação, professores, alunos, pais, equipe gestora e os membros da comunidade.

Portanto, permitir a autonomia na tomada de decisões leva o profissional a ser responsável pelas próprias ações no trabalho e a sentir-se parte de um todo, pois no trabalho educativo torna-se imprescindível o trabalho em equipe para que as gestoras avaliem as atividades de planejamento, as ações empreendidas no decorrer do período letivo e possam dividir os saberes construídos. Neste sentido, como bem aponta Libâneo (2004), a participação assegura a gestão democrática a partir do momento em que possibilita o envolvimento de todos os atores sociais que fazem parte da escola no processo de tomada de decisões da gestão.

Durante os quatorze meses de implicação na escola pude perceber nas observações próximas e distantes, na voz da gestora, nos momentos informais de conversa, além de na participação durante as reuniões, que os fazeres da gestão democrática exercidos por Marinalva se fazem presentes a partir do momento em que ela permite compartilhar o trabalho pedagógico com os demais funcionários da

escola, e isto nos leva a considerar que a gestora não atua sozinha, pois conta com o apoio e a participação dos demais funcionários da instituição, principalmente da pedagoga e da gestora adjunta. Neste sentido, operar com o coletivo é compreender que apesar do gestor escolar ter conhecimento dos aspectos administrativos e pedagógicos, ele deverá ser capaz de delegar algumas funções a fim de não ficar sobrecarregado em relação ao trabalho operante na escola. Sendo assim, a gestão do pedagógico deve estar aliada à gestão administrativa numa espécie de simbiose possibilitando ações criativas e inovadoras.

Corroboramos com Libâneo (2007) quando aponta que as práticas da gestão dizem respeito às atividades técnico-administrativa e pedagógico-curricular e neste caso, cada uma destas práticas possui suas características e cabe ao gestor saber operacionalizar e delegar cada uma destas ações. Enquanto a gestão pedagógica está atenta à relação entre ensino-aprendizagem, isto é, às medidas pedagógico-didáticas e aos objetivos do ensino, na mediação entre professores, aluno, pais e comunidade. Tal função é delegada aos Coordenadores Pedagógicos, que assumem a liderança nos processos de planejamento, coordenação, mediação e acompanhamento do trabalho didático-pedagógico da escola, mas isso não anula a responsabilidade do gestor escolar de ser um agente responsável por tais ações, já que seus saberes e fazeres também são de cunho pedagógico.

Todavia, devido à excessiva carga de atividades burocráticas e administrativas que são atribuições dos gestores, Libâneo (2007) afirma que eles acabam delegando os aspectos pedagógicos aos coordenadores, mas o fato de delegar as funções pedagógicas aos coordenadores não omite a responsabilidade do gestor em acompanhar, planejar, orientar e mediar o trabalho destes.

Neste caso, a gestão administrativa e a gestão pedagógica devem atuar integralmente, de forma a garantir a organicidade do processo educativo. (DASSOLER, 2009). Não podemos engessar os fazeres do gestor considerando apenas os aspectos administrativos, pois estando à frente do processo de operacionalização da escola, ele necessita construir saberes e fazeres também pedagógicos, que consistem na sua base de formação, a fim de orientar o trabalho dos demais profissionais da escola e construir na instituição o ideal de gestão democrática. Logo, “o diretor escolar é o responsável pelo funcionamento administrativo e pedagógico, portanto, necessita de conhecimentos tanto

administrativos, quanto pedagógicos” (LIBÂNEO, 2004, p. 111). Sobre o conceito de gestão democrática Nelcir assevera que:

[...] mesmo essa questão da democracia da forma como é aqui no Brasil... Pra mim (aumentou o tom de voz, como forma de expressar o seu ponto de vista) é um engodo, uma utopia porque de fato não existe. Pra gente conseguir chegar até essa questão democrática, a gente bate em várias barreiras, né? Na barreira da lei que às vezes a gente quer fazer uma coisa aqui na escola mas não pode porque tem uma lei e a gente tem que seguir.

Na entrevista de hoje pude observar na fala de Nelcir a descrença a respeito do sentido real de democracia e conseqüentemente de autonomia na escola. Porque as instituições do município devem obedecer e prestar contas à Secretaria Municipal de Educação e a gestora se vê num papel muito limitado diante da sua prática. Ao longo da pesquisa pude perceber que seus fazeres são construídos de forma dinâmica e que a todo o momento ela solicita a contribuição e a opinião de algum funcionário. É uma espécie de autonomia relativa até porque posso perceber que os projetos que são realizados na escola permitem o trabalho democrático. (Trecho retirado do Diário de campo)

A construção de uma gestão democrática se faz a partir de ações centradas nos valores e princípios que denotam o conceito de trabalho democrático na escola. Logo, consiste em tarefa educativa e ao mesmo tempo política que se constrói em meio a esse processo, que é ao mesmo tempo uma questão cultural.

Na fala de Nelcir percebemos sua descrença na existência de uma democracia, já que a escola por ser do município deve seguir as normas decretadas pelo sistema de educação, principalmente quando ela acredita que a democracia nada mais é do que uma utopia. Tudo que é utópico consiste num sistema ideal, ilusão, algo que seria irrealizável, ou seja, inexistente. Para a gestora, o sentido democrático propriamente dito é então irreal, pois ela tem no final que seguir as determinações estabelecidas pelo município e isso não garante total autonomia para a escola. Todavia, devemos entender que o próprio pensamento utópico condiciona o sujeito a agir de determinada forma por acreditar nas amarras impostas pela sociedade. Neste caso, Vellas (2005, p. 96) afirma que o grande desafio dos pedagogos é “manter o fôlego da utopia sem deixar de submeter a ação às condições do real [...]”. Portanto, o principal desafio está na gestora superar esse pensamento que de fato pode chegar a prender as ações que por ventura poderão limitar as atividades democráticas na escola. Corroborando do perigo de afirmarmos que a democracia é algo ilusório e que estamos apenas mascarando a realidade, Lück (2010, p. 70-11) afirma que:

Na medida em que vigora na escola o entendimento de que ela é criação pronta e acabada de um sistema maior que determina seu funcionamento, e sobre o qual seus membros não têm nenhum, ou muito pouco, poder de influência, esses membros consideram, da mesma forma, que pouca ou nenhuma responsabilidade têm sobre a qualidade de seu próprio trabalho.

Corroborando com a fala da autora e considerando o que relata a diretora, quando percebemos a democracia mascarada acabamos nos prendendo a um ideal de que a sociedade é arbitrária, e que os gestores, ou não tem, ou possuem pouco poder para mediar o exercício da prática no cotidiano e as relações pedagógicas que atravessam as ações dos profissionais que atuam na escola.

Segundo Barroso (1996) autonomia firma-se como um conceito construído socialmente e politicamente por meio das interações que os atores sociais da escola estabelecem uns com os outros. O que significa que não podemos falar em autonomia decretada no sentido denotativo. O sistema de ensino decreta de fato as normas, as regras, os decretos que estão vigentes no sistema educacional, todavia estas mesmas regras e normas devem ser partilhadas por toda a equipe escolar e cabe ao gestor distribuir as competências entre os diferentes setores que compõe a escola. Nelcir se posiciona em relação a autonomia decretada como se obedecesse as regras colocadas de forma concreta e imparcial, quando na realidade

[...] não existe, verdadeiramente, uma 'autonomia decretada', contrariamente ao que está subjacente às mais diversas estratégias "reformistas" neste domínio. O que se pode decretar são as normas e regras formais que regulam a partilha de poderes e a distribuição de competências entre os diferentes níveis de administração, incluindo o estabelecimento de ensino. Essas normas podem favorecer ou dificultar a "autonomia da escola", mas são, só por si (como a experiência nos demonstra todos os dias), incapazes de a criar ou a destruir (BARROSO, 1996, p. 11)

Temos na escola um sistema hierárquico onde o gestor por um lado assume a autoridade máxima no interior da instituição, garantindo autonomia na resolução de conflitos, e por outro lado é o responsável por cumprir as determinações que vêm da secretaria. Isto talvez soe como contraditório e faça Nelcir acreditar que o sentido de democracia na escola seja algo utópico. Talvez haja do ponto de vista do gestor e das ações por ele realizadas na escola certa importância no que se refere a

autonomia limitada na própria instituição que bate na barreira do sistema e dos grupos que administram o sistema escolar no município. Constitui-se um sentido de heteronomia, isto é uma dependência e obediência as normas dos sistemas de educação o que reflete em uma obediência passiva e acrítica. É um sistema de ética segundo o qual as normas de conduta provêm de fora. Neste caso, é preciso uma reconstrução da autoridade, tarefa não apenas do gestor, mas de toda a escola.

Para entendermos melhor essa ideia, vamos analisar as organizações no sentido de poder, já que todo comportamento social está submetido a uma forma de poder que, de acordo com Lück (2013), pode ser manifestado de forma negativa, numa relação entre quem ganha e quem perde, dependendo da direção em que é colocada. Vemos isso nitidamente na fala de Nelcir. Todavia, as relações de poder devem ser vistas de forma positiva e não atendendo apenas aos interesses e necessidades particulares. Mas, ainda segundo Lück (2013, p. 102):

Modernamente, o poder é considerado como uma energia dinamizadora dos processos sociais que se manifesta dialeticamente e de modo contínuo, ora com um sentido, ora com outro, ou os contrabalançando.

Neste caso, as relações de poder estabelecidas entre o sistema municipal de educação e a autoridade das gestoras nas escolas devem ser entendidos no sentido de que ambas são dinâmicas e que devem caminhar juntas a favor da melhoria da qualidade da educação na escola pública. Para a gestora, o sentido de democracia possui um limite que vai até onde a lei estabelecida pelo município institui. Neste caso, ela relata que:

Eu considero que somos democráticos na medida em que essa democracia nos permite, então a gente tenta ao máximo fazer as coisas acontecerem contando com a ajuda de todo mundo aqui, então eu acho que gestão democrática a gente consegue fazer, até porque eu não coloco minha autoridade como diretora acima daquilo que as outras pessoas aqui na escola pensam.

Ao longo dos dias de pesquisa e observando esta fala da gestora pude perceber que de fato ela sempre busca aliar uma coisa a outra, ou seja, as determinações da SEMEC com as necessidades da escola. (Trecho retirado do Diário de Campo).

No sentido em que a gestora coloca, a gestão democrática para ela é limitada, mas por permitir processos de participação dos profissionais que atuam na

escola acredita que a gestão é democrática batendo mais uma vez na barreira da autonomia, como afirma Lück (2008, p. 78):

Aos responsáveis pela gestão escolar compete, portanto, promover a criação e a sustentação de um ambiente propício à participação plena, no processo social escolar, dos seus profissionais, de alunos e de seus pais, uma vez que se entende que é por essa participação que os mesmos desenvolvem consciência social crítica e sentido de cidadania.

Ela ainda afirma que:

Decisões que a gente toma internamente durante as reuniões aqui na escola, então aí nessas horas tentamos estabelecer além da democracia uma certa autonomia, mas tem outras horas que não cabe à gente tomar certas decisões, que eu acho que nesse caso a escola não tem autonomia coisa nenhuma, né? E a gestão mesmo quando a gente diz ser democrática bate nessa questão mesmo, porque a gente segue as determinações do município. Tem a secretaria e eu participo muito das reuniões lá e a gente segue um modelo, não é uma ordem, claro, mas a gente tem que tentar ao máximo é unir uma coisa com a outra, né?. Assim tentar levar dentro dos parâmetros o que diz a teoria. Mas assim a gente vai tentando levar da melhor forma possível e minhas práticas aqui na direção, é aquela história, eu ainda estou aprendendo.

Os fazeres da gestão de Nelcir estão baseados na compreensão que ela possui da escola com as formações na qual procura aprender mais e operacionalizar na escola. são observações simples, mas que pude perceber com clareza nos dias de pesquisa. (Trecho retirado do Diário de Campo).

Sobre a questão da autonomia nas escolas, Lück (2013, p. 91) afirma que:

Autonomia de gestão escolar é a característica de um processo de gestão que se expressa, quando se assume com competência, a responsabilidade social de promover a formação de crianças, jovens e adultos, adequada às demandas de vida em uma sociedade em desenvolvimento, mediante aprendizagens significativas, a partir de decisões consistentes e coerentes, pelos agentes, levando em consideração, objetivamente, as condições e necessidades expressas desses jovens e crianças, devidamente compreendidas no contexto de sua sociedade.

Quando os espaços de decisão tomados internamente da escola passam por progressiva ampliação, têm como objetivo o aumento na participação dos atores sociais que a compõem com a finalidade de melhorar a qualidade do ensino,

falamos em autonomia. Como vivemos em uma sociedade que mesmo sendo democrática ainda nos submete a leis que servem justamente para determinar uma ordem e organização social, nunca teremos uma instituição 100% autônoma, pois necessitamos dessas formas de organização para internamente adequar os nossos interesses, no caso da escola. Neste caso, participação e decisões precisam ser tomadas de forma autônoma e as escolas têm liberdade de organizar seus regimentos, projeto pedagógico, instituir normas e regulamentos de acordo com as necessidades e considerando a organização cultural em que estão inseridas. Portanto, acreditamos que essas normas do sistema são inevitáveis, pois como afirma Lück (2013, p. 96):

Normas e regulamentos são necessários, desde que estabeleçam condições de funcionamento que não cerceiem a criatividade, a iniciativa e a dinâmica da ação coletiva – do contrário, tornam-se inócuos e até mesmo contraproducentes, por limitarem a participação. Os princípios constituem-se em códigos sociais amplos, que servem de guia para a ação em toda e qualquer situação e para todo e qualquer desdobramento.

Diante do exposto pela autora, podemos entender que as normas são importantes e devem ser vistas como meio e não fim, haja vista que as leis foram criadas para organizar a sociedade e para que cada um dos seus atores tenha conhecimento dos seus direitos e deveres garantindo a convivência social, orientando os sentidos e ações, proporcionando a ordem e segurança ao indicar as formas e modos de comportamento social.

Sobre o sentido expresso na coletividade e tomada de decisão que garanta o exercício democrático da gestão, Marinalva se expressa da seguinte forma:

Uma coisa que é decidida lá no colegiado pronto, porque é ação conjunta então eu acho que isso é atividade democrática e é dessa forma que a gente trabalha aqui na escola. Tem certas coisas que não são tão necessárias, não. Na outra escola que eu trabalhei, por exemplo, o diretor toda hora convocava nós professores para que ficássemos sabendo de alguma notícia, lia ofício, essas coisas. Assim, eu acho que tem que ter participação, mas tem uns detalhezinhos que não são tão necessários. Então, assim, como eu te falei, só acontece a gestão democrática se todos os profissionais trabalharem com transparência. Com um conselho atuante e trabalhando em grupo. Eu não trabalho só. Nenhuma decisão aqui, a não ser que seja alguma coisa que eu tenha que tomar de imediato, mas fora isso a coordenadora, a diretora adjunta é que responde por algumas coisas quando eu preciso me ausentar. Não sou dona da verdade. Consulto muito elas. Então por isso

que eu procuro fazer minhas coisas sempre em parceria com as colegas de trabalho que me ajudam a fazer da gestão dessa escola a mais democrática possível.

Marinalva sempre deixou claro para mim que não trabalha sozinha. Que as decisões na escola não são impostas por ela, mas que passa pelo crivo dos principais agentes. Isto fica nítido principalmente pelas relações de proximidade e diálogo que a gestora estabelece com os demais funcionários. (Trecho retirado do Diário de Campo).

Sobre o sentido dessa gestão compartilhada entre os atores sociais da escola Lück (2013, p. 99) aponta que:

A gestão democrática e compartilhada implica, portanto, a participação de todos os segmentos da escola na elaboração e execução do plano de desenvolvimento da escola, de forma articulada.

Podemos perceber que as práticas de gestão de Marinalva condizem com o que aborda a autora citada, tendo em vista que a gestão para ser democrática deve possibilitar a mediação dos fazeres, ideias, planejamento, ações e isso implica necessariamente a participação de todos os atores sociais que fazem parte do corpo da escola. Sobre esse ponto de vista, Nelcir se posiciona da seguinte forma:

Então, assim, eu conto com uma equipe muito boa... Muito boa mesmo. Que me ajuda na questão de estar fazendo meu trabalho bem. Aqui nessa equipe eu não preciso que eu esteja mandando as pessoas fazerem suas tarefas. Cada um sabe das suas atribuições e isso otimiza muito o trabalho aqui. Então, nesse sentido que acho viável. Então, se a gente não trabalha mesmo em conjunto, se a equipe não for boa, aí complica. Mas eu me considero assim no sentido de organização de liderança, né? Porque dentro daquilo que eu posso eu consigo conversar com os professores, eu consigo colocar as ideias, não as minhas, mas as ideias que a gente vê que têm que ser colocadas, têm que ser implantadas, têm que ser seguidas. Assim, a gente não consegue cem por cento tudo isso, mas a gente consegue trazer aquilo que é necessário de acordo com essas necessidades e eu acho que é nesse conjunto que a ideia de democracia está presente, até porque quando eu perceber que não estão mais atendendo com o que a gente colocar aí eu vou perceber que é a hora de passar pra frente a direção.

A prática de Nelcir vivenciada por mim nos dias de pesquisa casa perfeitamente com a fala dela. Nos dias de reunião, planejamento escola, conversas no horário do intervalo, ou até mesmo resolvendo assuntos da escola nos corredores da instituição, Nelcir mostrou-se ser uma gestora que escuta os colaboradores. (Trecho retirado do Diário de Campo).

Diante do exposto pela gestora, podemos compreender que o processo de construção coletiva que direciona a uma gestão democrática atravessa o sentido de luta política e não circunscreve apenas o aprendizado das práticas pedagógicas, mas vai além disso, sendo que vislumbra uma prática social em um jogo onde o gestor deve saber aliar os relativos graus de autonomia que lhe são concedidos para o exercício e a criação de efetivos canais de participação no sentido coletivo garantindo então a abertura de ações democráticas na escola.

Neste sentido devemos repensar as estruturas, o sentido de autoridade que está infiltrado na escola e no seio das práticas pedagógicas abordar naturalmente o sentido de participação, coletividade e autonomia, pois vivemos em uma sociedade democrática onde todos são iguais perante a lei e neste caso as decisões e ações devem ser operacionalizadas em conjunto.

Diante disso, o papel do gestor da escola pública deve antes de tudo refletir sobre como a gestão administrativa e pedagógica está sendo operacionalizada no cotidiano da escola, como estão acontecendo as relações entre a comunidade, que fragilidades a instituição passa, quais os desafios a serem superados, que limites e possibilidades o gestor necessita enfrentar, questionando a cultura organizacional da escola, buscando melhorar o exercício prático assumindo as responsabilidades frente à escola pública que deve garantir processos democráticos de gestão. Isso só é possível quando esse gestor possibilita uma abertura entre os profissionais da educação garantindo a participação, mediando a autonomia, e trabalhando o sentido de coletividade.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na presente pesquisa buscamos compreender como a relação entre os saberes e fazeres do gestor contribui para a construção da gestão democrática tendo como base a operacionalização deste trabalho no contexto da escola pública da rede municipal de ensino de Teresina.

Nosso olhar esteve voltado para o cotidiano de duas gestoras que atuam na rede municipal de ensino no sentido de acompanhar o trabalho das mesmas, compreender como os saberes e fazeres são operacionalizados e se a gestão democrática de fato acontece no âmbito das instituições.

Assim, logo no início do trabalho lançamos a seguinte questão problema: como a relação entre os saberes e fazeres do gestor contribui para a construção da gestão democrática na escola pública?

Para respondermos esta questão traçamos um percurso baseado nos objetivos do estudo, considerando a necessidade de descrever a evolução histórica do trabalho do gestor escolar desde o surgimento do cargo para que o leitor entendesse as transformações que ocorreram ao longo das décadas em relação ao perfil deste profissional e as modificações segundo as perspectivas de cada época. Em seguida, identificamos o processo de construção dos saberes e fazeres da gestão e analisamos o conceito de gestão democrática segundo o relato das gestoras a partir de duas perspectivas: a trajetória de formação das interlocutoras até assumirem o cargo de gestão das escolas, e o conceito de gestão democrática e a sua instrumentalização no trabalho escolar.

Considerando o relato das gestoras em relação ao percurso formativo e a sua importância para a construção dos saberes e fazeres da gestão escolar, podemos perceber que as experiências das gestoras como professoras do município foram importantes para a construção dos saberes práticos da docência e da organização do trabalho escolar. Por considerar a escola um espaço de múltiplas aprendizagens, as interlocutoras foram se apropriando do cotidiano das tarefas escolares e neste caso puderam evidenciar o valor das experiências vividas como docentes para a compreensão da organização da atividade educativa.

Neste caso, a construção dos saberes e fazeres do gestor constitui-se em um ato movente que articula as experiências docentes para a apropriação do contexto escolar além dos conhecimentos construídos durante a formação. As experiências

que são conflitantes e desafiadoras exigiram das gestoras a capacidade de articulação diante das ações realizadas, e os relatos delas evidenciaram que as suas trajetórias de formação contribuíram para que entendessem o processo de organização do trabalho escolar e buscassem mecanismos para aperfeiçoar a prática. É nessa perspectiva que concordamos com Tardif (2002) quando afirma que é nas experiências do trabalho que o profissional aplica seus saberes e então produz sua prática profissional.

Um aspecto importante evidenciado neste estudo nos remete ao fato de que a construção dos saberes das gestoras sempre esteve aliada às necessidades que surgiam no ambiente de trabalho. Estas experiências agregaram novos conhecimentos, correspondendo às necessidades na medida em que, como afirma Larrosa (2001), forma e transforma como indivíduo.

Arroyo (2000) afirma que as aprendizagens do ofício acontecem quando o indivíduo vive, experimenta e convive as rotinas de trabalho. Conforme o exercício da gestão, as interlocutoras foram se apropriando e desenvolvendo competências específicas, o que nos faz concordar com Tardif (2002) quando afirma que os saberes são produzidos ao longo das tarefas do dia a dia.

No decorrer da pesquisa foi possível compreender que os saberes da gestão são construídos no processo da prática, o que nos leva a refletir que o saber está a serviço do trabalho (TARDIF, 2002). Neste caso, são as necessidades práticas que determinam o valor que o profissional atribuirá ao saber segundo os condicionantes do espaço educativo, pois quanto menor o saber utilizado no trabalho, menor valor ele possui para este profissional.

É no cotidiano do contexto escolar, enquanto espaço-tempo, que os saberes da gestão se manifestam a partir das experiências construídas ao longo do processo de estar gestor. Foi nas atividades práticas, resignificando os saberes, que aos poucos as gestoras foram construindo seu modo de fazer a gestão e articular o trabalho democrático com os demais atores sociais.

Portanto, foi na combinação de experiências que as gestoras foram construindo os saberes, competências, habilidades e atitudes, saber ser, saber fazer em meio a um itinerário que atravessa as vivências, inclusive da docência, que constitui a base de sua formação.

Os achados do estudo nos levam a refletir sobre a formação inicial e compreender as atividades práticas que as gestoras operacionalizam no cotidiano

de suas ações. Sendo assim, o saber da experiência permitiu que as mesmas se posicionassem de forma crítica em relação às suas trajetórias de formação tanto inicial quanto continuada. Assim, devemos compreender que a formação do gestor percorre toda a trajetória profissional – da docência à gestão – e não apenas a formação inicial (TARDIF, 2002) e que os saberes da gestão são temporais, isto é, construídos ao longo da trajetória profissional.

Em relação ao conceito de gestão democrática e à maneira como é operacionalizado no cotidiano de trabalho nas escolas, segundo nossas observações, podemos considerar que a gestão democrática se faz por meio do trabalho coletivo, pois nos espaços integrados entre os profissionais que atuam na escola é que as interações poderão acontecer e as ideias partilhadas segundo o planejamento da instituição, pois, democracia associa-se a movimento, colaboração e efetiva participação e o gestor que deve mobilizar esforços para que todos esses aspectos possam ser efetivados.

Destacamos que os fazeres das gestoras constituem-se em um ato dinâmico, a partir do momento em que elas articulam aos diversos profissionais que compõem a escola, pois ao longo das observações podemos presenciar que ambas trabalham com toda a equipe: pedagogas, gestoras adjuntas, professores, Conselho Escolar, além da interação constante com pais e alunos. Podemos perceber também que os profissionais possuem voz e vez na tomada de decisões e que ambas as gestoras delegam funções a fim de otimizar seus trabalhos.

Apesar do sentido utópico de democracia permear o imaginário de uma das gestoras, já que podemos perceber a preocupação em responder as determinações legais dos órgãos superiores, sabemos que o verdadeiro trabalho democrático deve acontecer no interior da escola e isso nos faz acreditar que o poder está nas mãos do gestor para operacionalizar de fato a democracia na instituição, por meio da criação de estratégias de participação entre os diversos setores.

Devemos então pensar a gestão democrática que possibilite condições efetivas de participação no qual os gestores busquem mecanismos para delegar tarefas firmando a autoridade em colaboração com demais atores, já que esta autoridade não está acima das necessidades dos demais profissionais que trabalham na escola, o que nos faz corroborar com Lück (2013) quando afirma que o trabalho democrático acontece em meio a um ambiente que possibilita a participação plena dos profissionais.

Podemos verificar também que apesar do ideal de limitação que esta democracia impõe devido ao sistema, as gestoras procuram realizar suas práticas em comum acordo com todos os profissionais que atuam na escola visando o trabalho coletivo. Os desafios referentes aos fazeres da gestão garantem as gestoras delegar as funções e assim contar com a participação de cada um dos profissionais que atuam nas escolas, tendo em vista superar os problemas que encontram no cotidiano. Neste sentido, o trabalho participativo se faz importante quando permite que atores sociais sintam confiança e integração ao processo escolar.

Portanto, é no contexto dessa discussão relativa aos saberes e fazeres do gestor que entendemos a importância de se repensar as maneiras como estes saberes e fazeres estão sendo construídos considerando suas contribuições para a organização do trabalho democrático na escola. E com base nas nossas considerações apresentamos algumas proposições que certamente serão de grande valia para os estudos posteriores em relação ao trabalho do gestor escolar:

- ✓ Refletir nos espaços institucionalizados de formação que os saberes e fazeres do gestor escolar não são provenientes exclusivamente da experiência. Esta contribui para que os saberes e fazeres possam ser construídos, todavia, os conhecimentos adquiridos nas formações inicial e continuada são extremamente importantes para serem confrontados com os saberes experienciais e assim o gestor possa refletir sobre sua prática.
- ✓ Que sejam criados espaços na academia a fim de repensar a formação inicial e continuada e como estão organizados os currículos para preparar o futuro gestor. No caso da formação inicial, se esta valoriza a relação teoria e prática e se o graduando tem a possibilidade de se aproximar através de estágios do cotidiano e das vivências do trabalho do gestor; e que os cursos de formação continuada possibilitem espaços em que os gestores possam compartilhar experiências e ideias, ouvindo outros gestores num processo que possibilita construir novos saberes, considerando que cada escola enfrenta desafios específicos e é no momento da formação continuada que estes profissionais poderão compartilhar os dilemas, preocupações, queixas,

avanços, retrocessos, para que, aliado aos demais atores sociais que compõem a escola, possam pensar em possibilidades que garantam o sucesso da instituição.

- ✓ Que os fazeres dos gestores estejam em constante relação com a teoria e que possam inter-relacionar os saberes da experiência com os saberes pedagógicos, disciplinares e curriculares.
- ✓ Que o processo democrático da gestão promova espaços onde a autonomia relativa possa ser compreendida e operacionalizada em consonância com as determinações legais do sistema de educação, para que o sentido utópico de democracia não seja perpetuado, pois apesar do município seguir as determinações da SEMEC, que são necessárias para a organização do sistema municipal de educação, os gestores possam trabalhar de forma articulada para fazer valer o sentido democrático do trabalho escolar com a participação, coletividade, interação e autonomia de todos os profissionais que atuam na escola.

Enfim, os resultados desta pesquisa direcionam para a viabilidade em se dar continuidade aos estudos voltados para esta temática principalmente no que concerne à elaboração de pesquisas sobre o perfil do gestor a ser formado.

Em linhas gerais, precisamos refletir sobre como os cursos de formação de professores vêm formando os futuros gestores, e como a relação teoria e prática está sendo operacionalizada em se tratando desta formação, pois valorizando a formação inicial teremos condições de colocar em prática os saberes que são construídos nesse processo e mediá-los aos fazeres do cotidiano. E que a formação continuada proporcione o alicerce para que o gestor possa mediar novos conhecimentos, trocar experiências e agregar novos valores juntamente aos saberes profissionais e os saberes experienciais.

Neste sentido, os saberes das gestoras que são construídos ao longo da formação e principalmente com base na experiência, estando diretamente relacionados aos fazeres que as mesmas operacionalizam no cotidiano escolar, convergem com as práticas de gestão democrática a partir do momento em que possibilitam a participação, mediação do trabalho administrativo e pedagógico, delegação de tarefas, autonomia na tomada de decisões e singularmente a essência

da coletividade, pois acreditamos que os saberes e fazeres dos gestores escolares devem confluir para um olhar sobre o todo a fim de enxergar a escola em sua totalidade e garantir assim a mobilização de todos os profissionais da educação que nela atuam.

Assim, desmistificando o ideal de que o gestor é um profissional autoritário e que instrumentaliza práticas centralizadas e hierárquicas, podemos observar que as gestoras desta pesquisa estão abertas às inovações, buscam o melhor para suas escolas na medida em que procuram descentralizar as ideias assumindo uma gestão coletiva, aperfeiçoando seus saberes de forma integrada com todos os setores da escola, atentando às tarefas dos professores e demais funcionários, buscando desenvolver um clima positivo na instituição.

REFERÊNCIAS

ADRIÃO, T.; CAMARGO, R. B. de. A gestão democrática na constituição de 1988. In: OLIVEIRA, Romualdo Portela de; ADRIÃO, Theresa. (Orgs). **Gestão, financiamento e direito à educação**: análise da Constituição Federal e da LDB. São Paulo: Xamã, 2007. p. 63-1.

ALVES, C. da S. Os saberes experienciais e habitus na atividade docente: implicações do intercruzamento destes conceitos. In: UGGIONI, J. da S. (Org.). **Saberes docentes**. São Paulo: Iglu, 2012. p. 97-112.

ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, SP: Papirus, 1995.

ANGROSINO, M. **Etnografia e observação participante**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

ANTUNES, A. **Aceita um conselho?** Como organizar o colegiado escolar. 3. ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2008.

ARDOINO, J. Nota a propósito das relações entre abordagem multirreferencial e a análise institucional. In: GONÇALVES BARBOSA, J. (Coord.). **Multirreferencialidade nas ciências e na educação**. Tradução: S. Barbosa. São Carlos, Edufscar, 1998.

ARROYO, M. G. **Ofício de Mestre**: imagens e auto-imagens. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

BARBIER, R. **A pesquisa-ação**. Brasília: Plano Editora, 2002.

BARROSO, J. O estudo da autonomia da escola: da autonomia decretada à autonomia construída. In BARROSO, J. **O estudo da Escola**. Porto: Porto Ed., 1996.

BENJAMIN, W. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. 8.ed. São Paulo: Brasiliense, 2012.

BERGER, P. L; LUCKMANN, T. **A construção social da realidade**. Petrópolis: Vozes, 2013.

BERTAUX, D. **Narrativas de vida: a pesquisa e seus métodos**. Natal, RN: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2010.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**. Porto Editora, 1994.

BORTONI-RICARDO, S. M. **Nós chegemos na escola, e agora?** Sociolinguística e educação. São Paulo: Parábola, 2005.

BRASIL. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nº 4024/61**. Brasília: 1961.

_____. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nº 5692/71**. Brasília: 1971.

_____. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. 292 p.

_____. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nº 9394/96**. Brasília: 1996.

CALLEFE, L. G; MOREIRA, H. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. São Paulo: DP&A, 2006.

CHARLOT, B. **Relação com o Saber, Formação dos Professores e Globalização**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2005.

CHIAVENATO, I. **Introdução à teoria geral da administração: uma visão abrangente da moderna administração das organizações**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

COULON, A. **Etnometodologia**. Petrópolis: Vozes. 1995a.

_____. **A. Etnometodologia e educação**. Petrópolis: Vozes. 1995b.

_____. **A. A Escola de Chicago**. Campinas, SP: Papyrus, 1995c.

DASSOLER, O. B. **A relação entre a gestão administrativa e a gestão pedagógica na escola católica**: o impacto sobre os resultados. 2009. 185f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Católica de Brasília, Brasília. 2009.

DINIZ-PEREIRA, J. E. A epistemologia da experiência na formação de professores: primeiras aspirações. In: **Revista Brasileira de pesquisa sobre formação docente**, v 02, p. 83-93, jan/jul., 2010.

DRABACH, N. P.; MOUSQUER, M. E. Dos primeiros escritos sobre Administração Escolar no Brasil aos escritos sobre Gestão Escolar: mudanças e continuidades. In: **Currículo sem fronteiras**, v 9, p. 258-285, jul./dez., 2009.

ESTEVE, J. M. Mudanças sociais e função docente. In: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão professor**. Portugal. Porto Editora, 1999. p. 93-124.

FLICK, W. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução de Joice Elias Costa. 3.ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FLORENCIO, R. Maurice Tardif e a construção de uma epistemologia da prática docente. In: UGGIONI, J. da S. (Org.). **Saberes docentes**. São Paulo: Iglu, 2012. p. 13-28.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 49ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

FRITZEN, M. P. O olhar da etnografia no fazer pesquisa qualitativa: algumas reflexões teórico-metodológicas. In: FRITZEN, M. P.; LUCENA, M. I. P. (Orgs.). **O olhar da etnografia nos contextos educacionais**: interpretando práticas de linguagem. Blumenau: Edifurb, 2012. p. 55-71.

GARFINKEL, H. **Estudios en etnometodología**. Traducción de Hugo Antonio Pérez Hernáiz. Rubí (Barcelona): Anthropos Editorial; México: UNAM. Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades; Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, 2006.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 2013.

HORA, D. L. **Gestão democrática na escola: artes e ofícios da gestão colegiada.** 1ª ed. 1994, 9ª ed., Campinas: Papirus, 2002.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e incerteza.** São Paulo: Cortez. 2010.

JOSSO, M. C. **Experiência de vida e formação.** São Paulo: Cortez, 2004.

JOVCHELOVITCH, S.; BAUER, M. W. Entrevista narrativa. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. (Org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático.** Tradução de Pedrinho A. Guareschi. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 90-113.

LAPLATINE, F. **Aprender antropologia.** São Paulo: Brasiliense, 2007.

LARROSA, Jorge. **Notas sobre a experiência e o saber da experiência.** Leituras da Secretaria Municipal de Campinas, Campinas, SP, n.4, julho de 2001. s/p.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas.** Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

LEITE, L. de C. **O cargo de diretor de escola e a burocracia na secretaria de estado de educação de São Paulo.** 2006. 122 f. Dissertação. (Mestrado em Educação). Universidade Metodista de Piracicaba. Piracicaba: São Paulo, 2006.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática.** 5. ed. Goiânia: Editora Alternativa. 2004.

_____, J. C.; OLIVEIRA, J. F. de; TOSCHI, M. S. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização.** 4. Ed. São Paulo: Cortez, 2007.

LIMA, I. C. dos S. **Significados e sentidos do mal-estar docente: o que pensam e sentem professores em início de carreira.** 2013. 157 f. Dissertação. (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Piauí, Teresina. 2013.

LÜCK, H. **Perspectivas da Gestão Escolar e Implicações quanto à Formação de seus Gestores.** Brasília. v.17, n.72, p.11-33, fev/jun.2000.

_____. **Concepções e processos democráticos de gestão educacional.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

_____. **Gestão Educacional: uma questão paradigmática.** 7.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

_____. **Gestão da cultura e do clima organizacional da escola.** 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

_____. **A gestão participativa na escola.** 11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

_____. **Liderança em gestão escolar.** 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

MACEDO, R. S. **A etnopesquisa implicada: pertencimento, criação de saberes e afirmação.** Brasília: Liber Livro, 2012.

_____. **Etnopesquisa crítica, etnopesquisa-formação.** 2. ed. Brasília: Liber Livro, 2010.

_____. **A etnopesquisa crítica e multirreferencialidade nas ciências humanas e na educação.** Salvador: EDUFBA, 2000.

MALINOWSKI, B. **Argonautas do Pacífico Ocidental.** São Paulo: Editora Abril, 1978.

MARCHESI, A. **O bem-estar dos professores: competências, emoções e valores.** Porto Alegre: Artmed, 2008.

MARCONDES, D. A crise de paradigmas e o surgimento da modernidade. In: Brandão, Z. (Org.). **A crise dos paradigmas e a educação.** 11. ed. São Paulo: Cortez, 2010. p. 17-31.

MARCONI, M. de A; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica: Técnicas de pesquisa.** 7 ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MARCUSCHI, L. A. **Análise da Conversação.** São Paulo: Ática, 1986.

MILLS, C. W. **Sobre o artesanato intelectual e outros ensaios**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2009.

MIZUKAMI, M. da G. N. (et.al) **Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação**. São Carlos: EdUFScar, 2002.

MIZUKAMI, M. da G. N.; REALI, A. M. de M. R. **Aprendizagem profissional da docência: saberes, contextos e práticas**. São Carlos: EdUFScar, 2002.

NUNES, C. M. F. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. **Educação & Sociedade**, 74, Campinas: Cedes, 2011.

OLIVEIRA, M. M. de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

_____. **Gestão Educacional: novos olhares novas abordagens**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2005.

PARO, V. H. **Administração escolar: introdução crítica**. 17 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

_____. **Crítica da estrutura da escola**. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. **Gestão democrática da escola pública**. 3 ed. São Paulo: Ática, 2006.

PERRENOUD, F. Fadiga. In: PERRENOUD, P. **A escola de A a Z: 26 maneiras de repensar a educação**. Porto Alegre: Artmed, 2005. p. 41-43.

PESSOA, F. **O guardador de rebanhos e outros poemas**. São Paulo: Cultrix, 1997.

PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PRADO, E. Do diretor ao gestor: um passeio pela história recente da administração educacional no Brasil. In: **Estágio na licenciatura em Pedagogia: gestão educacional**. Petrópolis, RJ: Vozes; Maceió, AL: Edufal, 2012. p. 17-36.

RAMOS, Liane Miranda Silva. **O papel do diretor na implementação do PDE-ESCOLA: experiências em Juiz de Fora.** 121 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Juiz de Fora: Universidade Federal de Juiz de Fora, 2010.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social: métodos e técnicas.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2012.

ROSA, J. G. **Grande Sertão: Veredas.** 19ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001. 624p.

SANDER, B. O estudo da administração da educação na virada do século. In: MACHADO, L. M; FERREIRA, N. S. C. (Org.). **Política e gestão da educação: dois olhares.** Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SCHÖN, D. A. **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Publicações Dom Quixote, 2000.

SILVA, F. de C. T. Cultura Escolar: quadro conceitual e possibilidades de pesquisa. In. **Educar**, n. 28. p. 201-216, Curitiba: Editora UFPR, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n28/a13n28.pdf>>. Acesso em: 3 mar. 2015.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, M ; GAUTHIER, C. O saber profissional dos professores – fundamentos e epistemologia. In: Seminário de pesquisa sobre o saber docente, 1996, Fortaleza. **Anais...** Fortaleza: UFCE, 1996. Mimeo.

VALLIN, C.; RUBIM, L. C.B. Articulação Administrativa e Pedagógica na Gestão Escolar com o Uso de Tecnologias. In: ALMEIDA, M.E.B. ; ALONSO, M. (Org.) **Tecnologias na Formação e na Gestão Escolar.** São Paulo: Avercamp, 2007. p. 85-98.

VEIGA, Ilma. (org.). **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível.** Campinas: Papyrus, 1995.

VELLAS, E. Utopia. In: PERRENOUD, P. [et. AL] **Escola de A a Z: 26 maneiras de repensar a educação.** Porto Alegre: Artmed, 2005. p. 95-97.

VIANNA, H. M. **Pesquisa em Educação: a observação.** Brasília: Plano Editora,

2003.

WAGNER, R. **A invenção da cultura**. São Paulo: Cosac Naify, 2010.

WELLER, W. Tradições hermenêuticas e interacionistas na pesquisa qualitativa: a análise das narrativas segundo Fritz Schütz. In: **32ª Reunião anual da Anped**, Caxambu, 2009.

ZABALZA, M. A. **Diários de aula**: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional. Porto Alegre: Artmed, 2004.

APÉNDICE

ROTEIRO

RECURSO PARA SUBSIDIAR AS NARRATIVAS

Cara Gestora

O presente estudo tem como objetivo compreender como a relação entre os saberes e fazeres do gestor contribui para a construção da gestão democrática na escola pública da rede municipal da cidade de Teresina – Piauí. Enfatizamos a discussão referente ao nosso objeto de estudo que se consubstancia nos saberes e fazeres do gestor escolar. Dessa forma, por meio deste roteiro venho situá-la sobre questão relacionada ao percurso formativo a partir da formação inicial, da prática exercida na docência e como chegou ao cargo de gestora. Buscamos também compreender o conceito de gestão democrática e como o mesmo é operacionalizado nos fazeres do cotidiano da escola. Agradeço sua colaboração para o desenvolvimento desta pesquisa.

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Nome: _____

Escola em que atua como gestora: _____

Graduação: _____

Pós-Graduação: _____

Tempo de atuação como gestora: _____

QUESTÕES PARA A ENTREVISTA NARRATIVA

- Relate como ocorreu o percurso formativo até chegar ao cargo de gestão e, de que forma os saberes construídos durante esta formação contribuíram para a operacionalização dos fazeres como gestoras.
- Como ingressou no cargo de gestão desta escola?
- Conceitue gestão democrática.
- Como a gestão democrática é operacionalizada nesta escola considerando os saberes e fazeres construídos?

ANEXO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Estamos convidando o (a) senhor (a) para participar da pesquisa intitulada: **OS SABERES E FAZERES DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PEDAGOGO GESTOR: DESAFIOS PARA UMA GESTÃO DEMOCRÁTICA DA ESCOLA PÚBLICA** sob a responsabilidade da Profa. Dra. Neide Cavalcante Guedes e da Mestranda Kely-Anee de Oliveira Nascimento.

O estudo tem como objetivo principal **Compreender como a relação entre os saberes e os fazeres do Pedagogo gestor contribui ou não para a construção da Gestão Democrática na escola pública da Rede Municipal da cidade de Teresina-PI.**

Sua participação dar-se-á permitindo que a pesquisadora observe sua prática desenvolvida como gestor na escola, utilizando também as entrevistas narrativas procurando capturar os saberes e os fazeres presentes na prática pedagógica do gestor.

O (a) senhor (a) terá plena liberdade para aceitar ou não o convite, para participar, assim como, de permanecer ou não no estudo sem nenhum prejuízo para o desenvolvimento do mesmo.

Não haverá pagamento por sua participação assim como o (a) senhor (a) não terá nenhum gasto com o estudo.

Acreditamos que o estudo trará contribuições pertinentes as indagações sobre a prática do gestor no espaço da escola, considerando saberes e fazeres e sua implicação no contexto político, administrativo e pedagógico da escola.

Garantimos sigilo sobre sua identidade, e as informações prestadas serão utilizadas exclusivamente para os fins deste estudo, ou seja, Construção da dissertação de mestrado, preparação de trabalhos para apresentação em eventos científicos e artigos para publicação. Posteriormente o resultado da mesma será apresentado e refletido nas unidades escolares participantes para ampla divulgação dos resultados.

Este termo será preenchido em duas vias, uma para o pesquisado e a outra para o pesquisador.

Para esclarecer quaisquer dúvidas ou questionamentos, favor se comunicar com a professora responsável pela pesquisa pelo telefone: **99274314** ou no Campus Ministro Petrônio Portela – UFPI.

Atenciosamente

Neide Cavalcante Guedes
Orientadora

Kely-Anee de Oliveira Nascimento
Mestranda

Eu, _____, declaro que depois de ser esclarecido pelo pesquisador e ter entendido o que me foi explicado, concordo em participar da pesquisa.

Teresina, _____ de _____ de _____

Assinatura do Pesquisador Responsável

Assinatura do Pesquisado