

UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ

Jurema Silvia de Souza Alves

**GESTORES ESCOLARES: INCIDENTES
CRÍTICOS NAS TRAJETÓRIAS PROFISSIONAIS**

Taubaté – SP

2015

UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ

Jurema Silvia de Souza Alves

**GESTORES ESCOLARES: INCIDENTES
CRÍTICOS NAS TRAJETÓRIAS PROFISSIONAIS**

Projeto de pesquisa apresentado à Banca de Defesa da Universidade de Taubaté, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre pelo Programa de Pós-graduação em Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e Práticas Sociais da Universidade de Taubaté.

Área de Concentração:
Desenvolvimento Humano, Políticas Sociais e Formação.

Linha de Pesquisa: Desenvolvimento Humano, Identidade e Formação.

Orientadora: Prof.^a Dra. Maria Auxiliadora Ávila dos Santos Sá

Taubaté – SP

2015

Jurema Sílvia de Souza Alves

**GESTORES ESCOLARES: INCIDENTES CRÍTICOS NAS TRAJETÓRIAS
PROFISSIONAIS**

Projeto de pesquisa apresentado à Banca de Defesa da Universidade de Taubaté, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre pelo Programa de Pós-graduação em Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e Práticas Sociais da Universidade de Taubaté.

Área de Concentração: Desenvolvimento Humano, Políticas Sociais e Formação.

Linha de Pesquisa: Desenvolvimento Humano, Identidade e Formação.

Orientadora: Prof.^a Dra. Maria Auxiliadora Ávila dos Santos Sá

Data: 06 de outubro de 2015

Resultado: Aprovada

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Maria Auxiliadora Ávila dos Santos Sá

Universidade de Taubaté

Assinatura _____

Profa. Dra. Laurinda Ramalho de Almeida

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Assinatura _____

Profa. Dra. Marluce Auxiliadora Borges Glaus Leão

Universidade de Taubaté

Assinatura _____

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho as minhas amadas filhas, Carolina e Camila, pelo encorajamento, paciência e inspiração que me deram a cada dia em que me ausentei de suas vidas. Que este momento de minha trajetória se constitua em um incentivo para vocês sempre acreditarem em si mesmas e nunca desistir de um sonho.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente aqueles que mais se fizeram presentes e inspiradores em minha vida: aos meus queridos pais, José e Jô; as minhas amadas filhas, Carolina e Camila; ao meu marido, Alberto – pessoas que não mediram esforços para estar sempre ao meu lado com palavras de encorajamento nas horas difíceis e de alegria e satisfação nos bons momentos. Obrigada por acreditarem neste trabalho que integrou meu projeto de vida e me inspirarem a terminá-lo, mesmo que isso tenha ocasionado longos períodos de ausência no cotidiano da família.

A minha orientadora, Prof^a Dra. Maria Auxiliadora Ávila dos Santos Sá, por aceitar meu trabalho e pela dedicação, profissionalismo, carinho, confiança e paciência com que conduziu sua orientação, sempre me encorajando e me direcionando da melhor forma possível.

À Prof^a Dra. Laurinda Ramalho de Almeida, por ter dedicado seu precioso tempo e atenção na avaliação de meu trabalho e participação nas bancas de qualificação e defesa, realizando valorosas e sábias contribuições, com uma propriedade inigualável.

À Prof^a Dra. Marluce Auxiliadora Borges Glaus, pelo apoio e ricas contribuições nos seminários e bancas de qualificação e defesa.

A todos os professores do Mestrado em Desenvolvimento Humano, pelo apoio, incentivo e contribuições ao longo do curso.

Aos colegas do Mestrado com os quais pude compartilhar momentos de aprendizagem e, em especial, à amiga Ângela Monteiro pelo apoio e incentivo e ao amigo Glaucio, pelo companheirismo.

À minha Dirigente Regional e aos colegas Supervisores de Ensino, pelo apoio e incentivo e por compreenderem meu distanciamento em vários momentos destes dois últimos anos.

À colega de trabalho, Zelinha, pelo apoio amigo e por sempre me socorrer com seu minucioso olhar.

A todos os gestores que aceitaram participar desta pesquisa e me permitiram conhecê-los melhor, oferecendo-me elementos para a concretização do trabalho.

Recebam todos, minha sincera gratidão.

RESUMO

A discussão sobre a gestão democrática na educação brasileira tem colocado em foco o papel de gestores escolares frente aos processos pedagógicos. A presente pesquisa busca compreender os processos de formação de gestores escolares a partir dos acontecimentos marcantes de suas trajetórias de vida, buscando relacioná-los com os processos de formação que ocorrem nas escolas públicas de Ensino Fundamental e Médio num município da região Metropolitana do Vale do Paraíba Paulista, vinculados ainda às questões de gênero. Como ponto de partida, tomaram-se por base as constatações de um trabalho preliminar da autora, possibilitada pelo seu exercício na supervisão de ensino no município, o qual a instigou no aprofundamento dos estudos acerca dessa temática. A pesquisa biográfico-narrativa realizou-se em dois momentos. Num primeiro, foram enviados questionários aos 32 gestores que compunham o universo da investigação. Suas respostas permitiram a coleta de dados sociodemográficos, os relativos à formação e à vida funcional, além de possibilitar a seleção dos gestores que, num segundo momento, foram entrevistados. Os dados coletados através das entrevistas em profundidade foram sistematizados em biogramas (sínteses esquemáticas) que possibilitaram a organização temporal dos acontecimentos, facilitando a identificação daqueles que se constituíram como incidentes críticos nas trajetórias dos gestores, nas diferentes fases da carreira: inicial, intermediária e final. A análise foi realizada a partir da delimitação desses acontecimentos em quatro fases: formação básica, formação profissional inicial, atuação docente e formação complementar e, finalmente, a atuação gestora e formação continuada. Os resultados indicaram que acontecimentos como o apoio e acompanhamento da família na vida escolar dos gestores, o apoio e o reconhecimento profissional, bem como a falta desses elementos podem se configurar como incidentes críticos capazes influenciar nos perfis dos gestores. Além disso, questões de gênero se fazem nítidas nas trajetórias dos gestores, sendo desencadeadoras de escolhas, rupturas e desenvolvimentos diferenciados entre gestores e gestoras e a formação continuada se configurou como mais significativa do que a formação inicial, sendo responsável pela alteração de condutas importantes para o bom desempenho gestor.

PALAVRAS-CHAVE: Formação do Gestor Escolar, Biogramas Profissionais, Incidentes Críticos

ABSTRACT

The discussion on the democratic management in Brazilian education has brought into focus the role of school managers face the pedagogical processes. This research seeks to understand the formation processes of school managers from the significant events of their life histories, seeking to relate them with the training processes occurring in the public schools of primary and secondary schools in a city in the metropolitan region of the Valley Paraíba Paulista, still linked to gender issues. As a starting point, were taken based on the findings of preliminary work of the author, made possible by his tenured teaching supervision in the city, which prompted the deepening of studies on this theme. The biographical-narrative research was carried out in two stages. Initially, questionnaires were sent to 32 managers who made up the research universe. Your answers allowed the collection of sociodemographic data, relating to training and functional life, and enable the selection of managers who, later on, were interviewed. The data collected through in-depth interviews were summarized in a biogramas (schematic summaries) that allowed the temporal organization of events, facilitating the identification of those who constituted themselves as critical incidents in the trajectories of managers in different career stages: initial, intermediate and final. The analysis was performed from the definition of these events in four phases: basic training, initial vocational training, teaching practice and further training and, finally, the management performance and continuing education. The results indicated that events such as family support and follow the school life of managers, support and professional recognition as well as the lack of these elements can be configured as critical incident able to influence the profiles of managers. In addition, gender issues are made clear in the trajectories of managers, triggering and choices, different breaks and developments between managers and management and continuing education took shape as more significant than the initial training and is responsible for changing important conduits for good performance manager.

KEYWORDS: School Manager Training, Professionals Biogramas, Critical Incident

LISTA DE SIGLAS

ANA	Avaliação Nacional de Alfabetização
ANEB	Avaliação Nacional da Educação Básica
ANPAE	Associação Nacional de Política e Administração da Educação
ANRESC	Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEDES	Centro de Estudos Educação e Sociedade
EAD	Educação à Distância
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDESP	Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
PUC SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SARESP	Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo
SEB	Secretaria da Educação Básica
SEESP	Secretaria da Educação do Estado de São Paulo

LISTA DE FIGURAS

Tabela 1 – Escolas Estaduais do Município de Pesquisado no ano de 2013	15
Tabela 2 – Número de Gestores por Sexo nas Escolas Estaduais do Município de Pesquisado no ano de 2013	15
Tabela 3 – Dissertações e Teses com Abordagens sobre Incidentes Críticos no Período de 1993 a 2013	38
Tabela 4 – Distribuição dos Gestores Titulares e Designados por Campo de Atuação	66
Tabela 5 – Distribuição dos Gestores quanto ao Estado Civil	67
Tabela 6 – Quadro Familiar dos Gestores Titulares e Designados	67
Tabela 7 – Distribuição dos Participantes por Faixa Etária e Sexo	68
Tabela 8 – Distribuição dos Gestores por Tempo de Exercício no Magistério	71
Tabela 9 – Distribuição dos Gestores quanto à Formação	75
Tabela 10 – Distribuição dos Gestores Entrevistados por Nível de Escola quanto ao desempenho Pedagógico	80
Quadro 1 – Competências no âmbito do Sistema de Ensino Público de São Paulo	25
Quadro 2 – Classificação e Descrição dos Níveis de Proficiência do SARESP	30
Quadro 3 – Momentos e Focos de Análise	82
Quadro 4 – Motivação da Escolha Profissional dos Gestores de cada Fase da Carreira	114
Quadro 5 – Resumo dos Significados da Experiência Docente para os Gestores de cada Fase da Carreira	124
Quadro 6 – Resumo dos Significados do Curso de Pedagogia para a Prática Gestora	135
Gráfico 1 – Evolução Quantitativa das Dissertações por Descritores	33
Gráfico 2 – Evolução Quantitativa das Teses por Descritores	34
Gráfico 3 – Evolução Quantitativa da Produção de Artigos por Descritores	35
Gráfico 4 – Idade Cronológica de Entrada na Gestão	73
Gráfico 5 – Anos de Docência no Início da Atuação Gestora	74
Gráfico 6 – Frequência dos Cursos Complementares e de Especialização realizados pelos Gestores	77
Gráfico 7 – Frequência das Áreas na Formação Inicial dos Gestores	78
Figura 1 – Organização do Biograma	62

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
1.1 Problema	13
1.2 Objetivos	14
1.2.1 Objetivo Geral	14
1.2.2 Objetivos Específicos	14
1.3 Delimitação do Estudo	14
1.4 Justificativa	16
1.5 Organização da Dissertação	17
2 GESTÃO ESCOLAR	18
2.1 A Gestão Escolar no Contexto Educacional Brasileiro	18
2.2 A Formação do Gestor Escolar: perfil, habilidades, competências	21
2.3 A Gestão Escolar e a Avaliação de Desempenho Escolar	26
2.3.1 Os Sistemas de Avaliação	29
2.4 As Pesquisas sobre Gestão Escolar	32
3 EDUCAÇÃO E GÊNERO	41
4. DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE	46
4.1 Trajetórias profissionais	48
4.2 Identidade Profissional	49
5. MÉTODO	53
5.1 Tipo de Pesquisa	53
5.2 Universo e Participante da Pesquisa	58
5.3 Instrumentos	59
5.4 Procedimentos de Coleta e Sistematização dos Dados	61
5.5 Procedimentos de Análise dos Dados	63
6. TRAJETÓRIAS E ATUAÇÃO DE GESTORES ESCOLARES: RESULTADOS E DISCUSSÕES	66
6.1 Perfil dos Gestores Escolares	66
6.1.1 Os Gestores Escolares e sua Formação	75
6.2 Incidentes Críticos: Fases e Momentos nas Trajetórias Gestoras	79
6.2.1 Formação Básica	83
6.2.2 Formação Profissional Inicial	102
6.2.3 Atuação Docente e Formação Complementar	115
6.2.4 Atuação na Área de Gestão e Formação Continuada	137
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS	208
REFERÊNCIAS	219
APÊNDICES	227

1 INTRODUÇÃO

A supervisão de ensino tem como uma das principais atribuições do cargo, na política educacional brasileira vigente, o acompanhamento do rendimento escolar, que é verificado pelos indicadores de desempenho resultantes das avaliações internas e externas. Entende-se por avaliações internas as realizadas pela própria escola e avaliações externas, as organizadas e aplicadas pelos Sistemas de Ensino Estadual¹ e Nacional² (SARESP, SAEB, PROVA BRASIL).

Neste acompanhamento, a análise de fatores que contribuem e/ou interferem nos resultados educacionais, caracteriza-se como essencial para compreender os avanços e retrocessos desses indicadores. Portanto, juntamente com as equipes escolares, diversos elementos são levantados, como as condições de trabalho, a formação docente, a situação socioeconômica dos alunos, entre outros. Em que pesem os diferentes fatores para um bom desempenho escolar, é evidente que o foco de análise se centra ora na prática docente, ora nas características dos alunos atendidos.

Os anos de experiência da autora dessa Dissertação no sistema público de educação do Estado de São Paulo (que se distribuíram inicialmente em escolas de ensino fundamental e médio e, posteriormente, num dos Órgãos Administrativos Regionais), estimularam a observação das possíveis influências da gestão escolar sobre os resultados educacionais, ao considerar a importância da articulação desses profissionais, do ponto de vista da liderança que exercem sobre os demais membros da equipe, bem como de seu papel de formador de formadores.

Assim, num estudo preliminar realizado entre 2010 e 2011, foram levantados dados no sentido de compreender a possível correlação entre os processos formativos do gestor escolar e a qualidade do ensino. Desta forma, tomando por base um grupo de dez escolas num município de médio porte da Região Metropolitana do Vale do Paraíba Paulista, foram coletados e analisados dados sobre o fluxo³ e o rendimento escolar num período de cinco anos (de 2005 a 2010), bem como o número de ações formativas frequentadas por seus gestores, buscando relacionar estes indicadores com o perfil de formação desses profissionais. Como

¹ SARESP – Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar de São Paulo

² SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica

³ Taxa de aprovação, retenção e abandono de alunos

critério para seleção dos gestores, considerou-se a frequência média dos mesmos nos cursos de formação, o atendimento prioritário aos segmentos do Ensino Fundamental e Médio e, ainda, o tempo mínimo de dez anos no cargo. Esse estudo baseou-se em análises estatísticas a partir de planilhas preenchidas pelos próprios gestores, sendo compilados os dados sobre o fluxo escolar, bem como sobre os índices de desempenho medidos pelo SARESP. O objetivo era verificar se os cursos de formação continuada, oferecidos pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo para estes profissionais nos últimos anos, traziam contribuições significativas para suas práticas, no sentido de impulsionar o projeto pedagógico das escolas, com vistas à melhoria do desempenho dos alunos.

A análise do índice de participação das equipes gestoras⁴ nas capacitações e na variação do fluxo escolar indicou que a escola com o maior índice de participação da Equipe Gestora em ações de formação tinha, no índice de aprovação escolar, quatro pontos percentuais abaixo da Equipe com a menor participação nas referidas ações, bem como tinha maiores índices de retenção e abandono. Entretanto, a segunda escola com o maior índice de participação das Equipes Gestoras nas capacitações apresentava a menor taxa de promoção, a terceira maior taxa de retenção e o maior índice de abandono de todas as dez unidades observadas. Importante observar que as cinco escolas que apresentavam um índice de participação das Equipes Gestoras acima de 50% nas ações de formação tinham, em média, taxa de 80,2% de promoção de alunos, enquanto que as cinco escolas que apresentavam índices de participação menor que 50% tinham, em média, taxa de 79,4% de promoção de alunos, sendo portanto, pouco significativa a diferença.

Em relação à influência da formação de Diretores de Escola nos índices de avaliação, foi possível observar que as escolas cujos Diretores apresentavam mais de 80% de participação nas capacitações detinham quatro dos cinco melhores índices de promoção de alunos. Por outro lado, a escola cujo Diretor possuía a menor participação nas ações de formação apresentava a terceira menor taxa de promoção e a maior taxa de retenção de alunos, ainda que o índice de participação de sua equipe fosse mediano. Entretanto, na escola com a segunda maior taxa de promoção e a menor taxa de abandono, o Diretor apresentava 67% de participação nos cursos de formação.

⁴ Equipe Gestora compreende o Diretor de Escola, Vice-diretor e Professor Coordenador Pedagógico

A análise dos índices de participação das equipes gestoras em ações de formação e da variação do fluxo escolar não foi suficiente para afirmar que as referidas ações *contribuíram efetivamente para a melhoria deste fluxo*, não sendo possível estabelecer uma correlação entre tal formação com o aumento das taxas de aprovação e conseqüente diminuição da retenção e abandono dos alunos. Os *altos índices de retenção e abandono, a grande incidência de resultados insuficientes e a alternância de avanços e retrocessos das taxas de evolução de desempenhos satisfatórios*, de certa forma, desmistificam a premissa de que o investimento quantitativo em programas e ações de formação continuada tenha impacto significativo na melhoria da qualidade do ensino. Entretanto, quando se analisavam as possíveis relações entre a formação dos diretores e os resultados da avaliação do rendimento escolar, havia uma indicação de que quanto maior a taxa de participação em capacitações, maiores seriam esses índices.

É evidente que a análise de um dos fatores que interferem nos processos formativos não responde à complexidade do cotidiano das escolas. As interveniências desse processo são muitas. Porém, estudar a gestão escolar pode se constituir num caminho para melhor compreensão de pelo menos uma dessas variáveis.

Dessa forma, este trabalho preliminar suscitou a necessidade de novo estudo e de uma investigação mais criteriosa acerca da formação para a gestão escolar, buscando conhecer as trajetórias profissionais de gestores escolares. A compreensão dos processos formativos poderá contribuir para a melhoria da qualidade do ensino, e mais especificamente, para a melhoria dos resultados de desempenho da Educação Básica.

1.1 Problema

A análise dos dados sobre a participação dos gestores em processos formativos e os indicadores da qualidade do ensino nas escolas de ensino Fundamental e Médio de um município de porte médio da Região Metropolitana do Vale do Paraíba Paulista, não foi suficiente para compreender a contribuição da formação docente e para a gestão no desempenho das escolas.

A produção de outros dados e outro tipo de abordagem para chegar a eles poderia oferecer elementos para uma compreensão mais acurada de processos formativos para o desenvolvimento profissional de gestores.

Partir de suas trajetórias profissionais e nelas identificar acontecimentos chave que as marcaram de modo a definir rumos, escolhas e rupturas no processo de formação e carreira gestora, pareceu uma possibilidade promissora.

1.2 Objetivos

1.2.1 Objetivo Geral

Compreender, nas trajetórias profissionais de gestores escolares, os incidentes críticos que possam ter influenciado a gestão escolar.

1.2.2 Objetivos Específicos

Conhecer o perfil sócio demográfico dos gestores.

Conhecer os incidentes críticos que marcam as fases inicial, intermediária e final das trajetórias profissionais dos gestores.

Identificar, dentre os incidentes críticos, as ações de formação que mais contribuíram para o desenvolvimento das competências básicas necessárias à prática gestora.

Identificar, dentre os incidentes críticos, as questões de gênero que influenciam na gestão escolar.

1.3 Delimitação do Estudo

Trata-se de uma pesquisa que tem como universo trinta e duas escolas da Rede Estadual de Ensino, que atendem os segmentos do Ensino Fundamental e Ensino Médio, num município de médio porte da Região Metropolitana do Vale do Paraíba Paulista. Destas escolas, 91% são administradas por mulheres, sendo também maciça a presença delas na composição da Equipe Gestora, que inclui as funções de vice-diretor e professor coordenador. No que se refere à titularidade do cargo, 75% das escolas contam com Diretores efetivos e 25% tem professores substituindo cargo vago ou afastamentos. No estado de São Paulo, os diretores de

escola são admitidos por concurso público nos termos na Lei Complementar nº 444⁵ de 1985 e Lei Complementar nº 836⁶ de 1997.

No município pesquisado 72% das escolas atendem os segmentos de Ensino Fundamental e Médio, 22% atendem somente o Ensino Fundamental e 6% somente o Ensino Médio, conforme Tabela 1.

Tabela 1 – Escolas Estaduais do Município Pesquisado no ano de 2013

Segmento atendido	Nº Escolas	
	Quantidade	Percentual
Ensino Fundamental	7	22%
Ensino Médio	2	6%
Ensinos Fundamental e Médio	23	72%
Total	32	100%

Fonte: <http://www.educacao.sp.gov.br/central-de-atendimento/consulta.asp?>
Acesso em: 5.7.2013

Na Tabela 2 evidencia-se a presença majoritária de mulheres gestoras:

Tabela 2 – Número de Gestores por Sexo nas Escolas Estaduais no Município Pesquisado no ano de 2013

Segmentos atendidos	Direção					
	Gestores		Gestoras		Total	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Ensino fundamental	1	3%	6	19%	7	22%
Ensino médio	1	3%	1	3%	2	6%
Ensino fundamental e médio	1	3%	22	69%	23	72%
Total	3	9%	29	91%	32	100%

Fonte: <http://www.educacao.sp.gov.br/central-de-atendimento/consulta.asp?>
Acesso em: 5.7.2013

Desta forma, este é o universo em que se constitui em campo de estudo, tendo como foco os incidentes críticos, presentes nas trajetórias profissionais que influenciam na formação e na atuação de gestores em escolas de um município da região Metropolitana do Vale do Paraíba Paulista.

⁵ Estatuto do Magistério Público Estadual Paulista

⁶ Plano de Carreira

1.4 Justificativa

As escolas estão inseridas num contexto, cuja exigência é de uma prática dinâmica e reflexiva para fazer frente aos desafios do contexto inovador e instável: uma escola capaz de transformar e produzir conhecimentos a partir de informações que não são mais egressas do saber de seus profissionais, mas dos próprios alunos, que as trazem das mais diferentes fontes, às vezes absorvidas acriticamente, necessitando serem sistematizadas (SACRISTÁN, 2004). Para a consolidação das proposições desse novo paradigma institucional faz-se necessário lembrar que essa instituição – apesar do tempo decorrido – ainda nem se restabeleceu da grande precarização em termos de infraestrutura e recursos humanos sofrida com a expansão do ensino nas últimas décadas.

Contraopondo-se ao novo paradigma, temos o educador que é “*formado dentro de velhas estruturas e acaba reproduzindo o mesmo modelo, seja em sala de aula, seja em funções de gestão*” (COLOMBO et al., 2004, p. 172). Partindo desse pressuposto considera-se que, tão necessário quanto estudar os percursos de formação dos docentes, é fazê-lo com relação aos gestores, buscando compreender os pressupostos que embasam suas práticas para, a partir desta compreensão, possibilitar reflexões acerca de medidas que possam auxiliá-los no desenvolvimento de competências básicas para o exercício de sua função precípua de articulador, formador, mediador, monitorador, avaliador e orientador de sua equipe escolar.

Neste sentido e tomando por base a experiência na supervisão de ensino da rede estadual paulista (função em que uma das atribuições centra-se no alinhamento da formação gestora com a qualidade do ensino), esta pesquisa emerge também das incertezas decorrentes do estudo preliminar supramencionado, realizado nos anos de dois mil e dez e dois mil e onze.

Apesar das conclusões do referido estudo, seria imaturo pressupor, como também já mencionado anteriormente, que a eficácia da atuação gestora possa ser descrita apenas sob a perspectiva da formação continuada. Desta forma, entende-se que um estudo mais aprofundado, centrando sua relevância no levantamento de eventos significativos ocorridos na trajetória de formação de gestores, pode contribuir para ampliar a reflexão sobre a prática gestora e a sua influência na qualidade da educação.

1.5 Organização da Dissertação

Uma introdução inicia o projeto lançando as razões que motivaram a presente pesquisa, incluindo a definição do objeto a ser estudado, os objetivos e a justificativa.

A Revisão de Literatura trata da gestão escolar, em especial a gestão escolar no contexto brasileiro, a formação do gestor escolar, a discussão sobre a gestão e a avaliação de desempenho escolar e, também, as pesquisas sobre gestão escolar, incidentes críticos e trajetórias profissionais no Brasil. Em seguida, trata-se de educação e gênero, desenvolvimento profissional, trajetórias profissionais e identidade profissional.

No tópico seguinte, apresenta-se o método, onde se trata da abordagem biográfico narrativa e incidentes críticos, além da forma de sistematização dos dados através dos biogramas. Sequencialmente, são apresentados os resultados, discussões e as considerações finais.

2 GESTÃO ESCOLAR

A recente denominação “gestão escolar” tem sido importante no sentido de identificar um novo perfil de diretor que atenda a um novo contexto social. O termo está associado à ideia de competências, habilidades e atitudes necessárias para a inserção dos indivíduos neste contexto, o que o diferencia do termo “administração”, cujo enfoque era fragmentado.

Após a inserção do termo gestão no campo educacional, a administração passou a ser, por muitos, considerada como tarefa essencialmente burocrática, enquanto a gestão passou a significar algo mais amplo, no sentido de contemplar diferentes dimensões voltadas a uma organização geral da instituição, com enfoque nos processos democráticos.

Por esta visão mais ampla, atualmente denomina-se gestor, não somente o diretor de escola, mas os demais atores que compartilham o trabalho com ele: o vice-diretor e o coordenador pedagógico. Compete aos pretendentes ao exercício destas funções “ter uma visão abrangente do seu trabalho e do conjunto das competências necessárias para o seu desempenho”. (LÜCK, 2009, p. 13) A autora ainda complementa que desenvolver continuamente a competência profissional constitui-se num grande desafio que deve ser assumido pelos atores de todas as instâncias dos sistemas de ensino, pois tal competência se constitui num fator fundamental para garantia da efetividade do ensino.

2.1 A Gestão Escolar no Contexto Educacional Brasileiro

No Brasil, os pressupostos de gestão, especialmente da gestão democrática começaram a ser incorporados no cenário da educação pública a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988, que trouxe avanços nos direitos individuais e sociais, bem como ampliou os direitos políticos de todos os cidadãos. Portanto, partindo do pressuposto de que a educação passa a ser um dever do Estado e direito subjetivo do cidadão, instalou-se a necessidade de buscar um novo modo de administrá-la de maneira a atender aos princípios de igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de

ensino; gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; valorização dos profissionais do ensino; gestão democrática do ensino público, na forma da lei; garantia de padrão de qualidade.

A instalação desses princípios que foram corroborados pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN (BRASIL,1996) e pelo Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2001), trouxe mudanças no que se refere à organização da escola e nas funções exercidas em seu interior, bem como fomentou debates e reflexões sobre o tema.

Para compreender o cenário de abertura política da qual decorrem as supracitadas legislações, faz-se necessário mencionar que neste período o país atingia uma estabilidade econômica e começava, a partir de então, a se enquadrar nos novos pressupostos provenientes do mundo globalizado. Um mundo, onde as transformações sociais, econômicas, políticas e tecnológicas ainda ocorrem cada vez com mais velocidade e o conceito de qualidade em educação está intimamente ligado à capacidade de uma instituição educacional escolar atender a esse dinamismo, mantendo-se atenta para as questões emergentes e de interesse de crianças e jovens, sem, contudo, perder de vista a formação básica necessária para instrumentalizar o indivíduo para o desenvolvimento de habilidades e competências necessárias para conviver em sociedade e ser capaz de prover a si autonomamente. Isso corresponde ao fato de não ser mais possível conceber uma escola passiva, inflexível e meramente reprodutora como a de outrora.

Essa superabundância de informações nas sociedades modernas, nas quais as mídias são onipresentes, coloca novos problemas para a escola, que não é mais a principal fonte de informação. Ela teria que aprender a destacar o interesse pedagógico desse novo ambiente e ajudar os alunos a terem discernimento diante da massa de informações que recebem todos os dias. (DELORS. 2005. p. 21)

Pensar na organização da escola e de sua gestão neste contexto de globalização e democratização implicou em redimensionar as formas de articulação de mecanismos de participação e de construção coletiva do projeto pedagógico. Desta forma, observou-se na educação brasileira a tentativa de vitalizar os Conselhos Escolares, Associação de Pais e Mestres e outros colegiados, buscando envolver diferentes segmentos da comunidade escolar nos processos decisórios da escola. Portanto, aquela escola que estava subjugada a uma estrutura verticalizada

e centralizadora, de repente se viu sob a exigência de mudar seu posicionamento e construir espaços para a participação de sua comunidade.

Neste sentido, em decorrência das mudanças normativas e dos ajustes ao modelo social imposto pela globalização, as políticas e os discursos educacionais passam a utilizar o termo gestão no lugar de administração, como uma forma de imprimir uma visão mais sistêmica, democrática e de liderança, além do viés pedagógico que não era tão presente no termo administração. Isso porque no bojo dessas mudanças instala-se uma política de resultados, com a implantação de diferentes mecanismos de avaliação e estabelecimento de metas frente a um projeto pedagógico que passa a ser avaliado e tratado sob uma política de resultados. Surge um novo contexto da escola pública brasileira, onde há a perspectiva de conquista de autonomia administrativa e pedagógica através da participação de colegiados na gestão da escola. As reformas educacionais debatem a democratização da escola pública com foco na descentralização, nos processos de escolha do diretor de escola e na participação da comunidade escolar na construção do projeto pedagógico.

A escola pública como uma instituição cuja responsabilidade e função social diz respeito à formação humana por meio de práticas políticas, sociais e pedagógicas, deve ter sua gestão diferenciada da administração em geral. Para LÜCK (2000, p. 16):

(...) o conceito de gestão escolar, que ultrapassa o de administração escolar, por abranger uma série de concepções não abarcadas por este outro, podendo citar a democratização do processo de construção social da escola e realização de seu trabalho, mediante a organização de seu projeto político-pedagógico, o compartilhamento do poder realizado pela tomada de decisões de forma coletiva, a compreensão da questão dinâmica e conflitiva e contraditória das relações interpessoais da organização, o entendimento dessa organização como uma entidade viva e dinâmica, demandando uma atuação especial de liderança e articulação, a compreensão de que a mudança de processos educacionais envolve mudanças nas relações sociais praticadas na escola e nos sistemas de ensino.

Ainda conforme a autora, a escola, ao se movimentar da administração escolar para a gestão escolar deixa de garantir somente a formação necessária para que os indivíduos se tornem cidadãos participativos da sociedade, para oferecer-lhes situações de aprendizagem que oportunizem aprender para compreender a vida, a sociedade e a si mesmos, passando a ser vista não como uma entidade autoritária e paternalista de responsabilidade do Estado, mas como uma

organização viva caracterizada por uma rede de relações de todos que nela atuam ou interferem.

E é neste contexto que o diretor de escola, responsável pela gestão escolar, encontra-se engendrado, saindo de uma estrutura estática para uma estrutura dinâmica com novas e complexas exigências decorrentes do mundo contemporâneo.

2.2 A Formação do Gestor Escolar: perfil, habilidades, competências

Na sociedade brasileira, a formação de profissionais da educação sempre esteve muito voltada aos paradigmas tradicionais, de origem jesuítica, onde a prática conteudista e autoritária encontrava embasamento nos livros didáticos. A tradição disciplinar imprimiu um caráter estanque aos cursos de licenciatura, onde as metodologias de ensino foram pouco trabalhadas e os demais fundamentos abordados genericamente.

Em se tratando de gestores escolares, a formação não foi diferente, tendo em vista que os cursos de Pedagogia, inicialmente destinados à formação de profissionais denominados Especialistas da Educação⁷ (Diretor⁸ e Supervisor de Escola), também sofriam desta fragmentação e superficialidade quanto à relação teoria e prática.

Não se encontram muitas sistematizações de estudos sobre administração escolar até as primeiras décadas do século XX, mas em sua segunda metade houve uma defesa acerca dessa área por professores e pesquisadores em administração educacional.

Os relatórios, ensaios e pesquisas apresentados e debatidos nos grupos de trabalho do primeiro Simpósio Brasileiro, realizado em São Paulo em 1961, enfocaram prioritariamente a definição da administração escolar, sua terminologia, as condições de estudo e as diretrizes para o ensino nos meios acadêmicos. (SANDER, 2007, p. 428)

Ainda assim, os cursos de formação em administração escolar, continuaram arraigados ao paradigma positivista, tendo um viés extremamente acadêmico e desvinculado da prática. Para Colombo et al. (2004), os esforços na capacitação de educadores geralmente se restringem a aspectos metodológicos e procedimentos de

⁷ Professores com licenciatura que cursavam Pedagogia para assumir funções administrativas e de planejamento.

⁸ Embora tratados como Gestor Escolar, o cargo de lotação destes profissionais ainda é denominado Diretor de Escola.

rotina, deixando de trabalhar princípios e valores capazes de romper velhos paradigmas. Não diferente do que ocorre hoje com o paradigma de gestão escolar, a administração escolar baseou-se em pressupostos de escolas de administração do campo empresarial. Para alguns teóricos da administração essa correlação se deve ao fato das organizações terem processos similares, bem como das escolas terem que se ajustar às condições e interesses da sociedade.

Essa mudança de paradigma é marcada por uma forte tendência à adoção de concepções e práticas interativas, participativas e democráticas, caracterizadas por movimentos dinâmicos e globais, com os quais, para determinar as características de produtos e serviços, interação dirigentes, funcionários e clientes ou usuários, estabelecendo alianças, redes e parcerias, na busca de soluções de problemas e alargamento de horizontes. (LÜCK, 2000, p. 12)

Esta posição parece desconsiderar as particularidades do campo educacional. Nesse sentido, os cursos para formação dos profissionais que se destinariam a ocupar as funções de administradores escolares – hoje gestores escolares – centraram-se mais nos aspectos técnicos do que pedagógicos.

No contexto desta formação, os estudantes eram preparados para cuidar de uma instituição do ponto de vista eminentemente administrativo, deixando de lado, portanto, o caráter formativo, quer dos alunos, quer de sua equipe.

Apesar da ideia de que um contexto mais amplo possa parecer, de fato, mais democrático e mais próximo aos princípios de formação cidadã, a mudança de nomenclatura, por si só, não garantiu a mudança de concepções capazes de promover mudanças nas estruturas dos cursos de formação destes profissionais. Desta forma, os cursos de Pedagogia que, embora com enfoque atual para a formação docente, continuam a responder por um dos critérios para o exercício da função de gestor/diretor de escola continuam, via de regra, com as mesmas características dos cursos do século passado: baseados em disciplinas estanques e distantes da correlação teoria e prática.

Mediante a orientação por tais pressupostos, resultou uma hierarquização e verticalização dos sistemas de ensino e das escolas, uma desconsideração aos processos sociais neles vigentes, a burocratização dos processos, a fragmentação de ações e sua individualização e, como consequência, a desresponsabilização de pessoas em qualquer nível de ação, pelos resultados finais. A eles está associada a administração por comando e controle, centrada na autoridade e distanciada da implementação de ações, construindo-se, dessa forma, uma cultura de determinismo e dependência. (LÜCK, 2000, p. 14)

Contudo, há que se destacar algumas iniciativas, sobretudo por parte do próprio governo federal em parceria com diferentes universidades públicas e em regime de colaboração com Estados e Municípios, no sentido de implementar o programa nacional Escola de Gestores da Educação Básica, coordenado pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) através Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa (INEP), cujo objetivo concentra-se em consolidar a gestão democrática e a concepção de educação como direito subjetivo. O referido programa foi destinado a diretores, vice-diretores e coordenadores em exercício na educação básica das redes públicas de ensino. Como iniciativa pública não há que se negar o salto significativo no sentido de ampliar os aportes teóricos desses profissionais, tendo em vista a qualidade dos materiais e referenciais teóricos que dão suporte ao programa. Conforme a Secretaria de Educação Básica (SEB) do MEC, a iniciativa:

[...] surgiu da necessidade de se construir um processo de formação de gestores escolares, que contemple a concepção do direito à educação escolar em seu caráter público de educação e a busca de sua qualidade social, baseada nos princípios da gestão democrática, olhando a escola na perspectiva da inclusão social e da emancipação humana (Brasil, MEC, 2009).

No Estado de São Paulo, embora apenas uma universidade federal integre o programa, a própria Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEESP) colocou em curso diferentes ações com os mesmos objetivos, ou seja, buscando implantar os princípios de gestão democrática em suas unidades escolares.

Dessa forma, vislumbram-se alguns avanços no que se refere à formação continuada proposta tanto em âmbito federal quanto estadual. Entretanto, ainda se percebe uma dicotomia entre teoria e prática quanto à formação inicial dos profissionais da educação, especialmente com relação aos gestores, cujo curso destinado a tal fim encontra-se num momento em que sua própria identidade não está clara, quer nos princípios legais ou nos fundamentos teórico-metodológicos.

Exatamente por esta fragilidade quanto à formação inicial, é que tem sido um desafio para os sistemas de ensino formar os profissionais em serviço com vistas ao desenvolvimento do perfil necessário para o desempenho da função. Neste enfoque de formação profissional *“as competências servem como referenciais fundamentais para o desenvolvimento curricular e metodológico da formação, determinando mudanças substanciais nas tradicionais práticas de formação”* (MACHADO, 2000, p.

105).

Em se tratando das competências básicas que delineiam o perfil do profissional que desempenha as funções de gestão escolar e, entendendo perfil como um conjunto de características pessoais, sociais e profissionais de um indivíduo, foi delineado um perfil básico do diretor de escola, hoje denominado gestor, de acordo com a política da Secretaria Estadual paulista.

O gestor escolar deve observar, pesquisar e refletir sobre o cotidiano da escola, buscando formas de promover e estimular a integração de todos os segmentos que nele atuem ou dele façam uso, ao projeto pedagógico, de maneira a aprimorar a qualidade do processo de ensino e aprendizagem. De acordo com Paro (1986), o gestor escolar é alguém que sabe dispor recursos por meio da racionalização do trabalho e da coordenação do esforço humano coletivo em função do fim visado, isto é, o ensino e a aprendizagem dos alunos.

A valorização da gestão participativa é um forte elemento na política estadual paulista, constituindo-se em um dos pilares do Programa Educação – Compromisso de São Paulo e sendo considerada como fator de fortalecimento institucional e de melhoria dos resultados de aprendizagem dos alunos.

Para exercer a função de gestor escolar, o educador deverá reunir competências e habilidades para compreender a organização e o funcionamento do sistema de educação, bem como suas relações com o contexto sociocultural macro e também do entorno da instituição onde se instala. Deve ter conhecimento dos princípios, diretrizes e pressupostos teóricos em que se fundamentam a educação e o desenvolvimento humano, além do conhecimento das normas legais que regulam o sistema educacional.

A Resolução da Secretaria Estadual de Educação nº 52 de 2013 que dispõe sobre os perfis, competências e habilidades requeridos dos Profissionais da Educação da rede estadual de ensino, estabelece como um dos primeiros requisitos para o educador que sua formação seja geral, humanística e crítica, comprometida com a construção e ampliação de uma sociedade mais justa, posicionada contra as desigualdades sociais e a qualquer forma de opressão que garanta a todos as mesmas oportunidades de desenvolvimento de suas potencialidades.

Especificamente com relação ao diretor de escola, a resolução dispõe sobre competências e habilidades no âmbito de cinco dimensões da gestão: Participativa;

Pedagógica; de Recursos Humanos; Recursos Físicos e Financeiros; Gestão de Resultados Educacionais. Dessa forma o texto prevê que o Diretor deve:

[...] promover ações direcionadas à coerência e consistência de um projeto pedagógico centrado na formação integral dos alunos. Tendo como objetivo a melhoria do desempenho da escola, cabe-lhe, mediante processos de pesquisa e formação continuada em serviço, assegurar o desenvolvimento de competências e habilidades dos profissionais que trabalham sob sua coordenação, nas diversas dimensões da gestão escolar participativa: pedagógica, de pessoas, de recursos físicos e financeiros, de resultados educacionais do ensino e aprendizagem. [...] cabe-lhe uma atuação orientada pela concepção de gestão democrática e participativa, o que requer compreensão do contexto em que a educação é construída e a promoção de ações no sentido de assegurar o direito à educação para todos os alunos e expressar uma visão articuladora e integradora dos vários setores: pedagógico, curricular, administrativo, de serviços, das relações com a comunidade. [...] uma atuação com vistas à superação de condições adversas ao desenvolvimento de uma educação de qualidade, ou seja, centrada na organização e desenvolvimento de ensino que promova a aprendizagem significativa à formação do aluno: pessoal, social e para o mundo do trabalho. (SÃO PAULO, 2013, p. 15)

No âmbito do Sistema de Ensino Público de São Paulo, a resolução dispõe cinco grandes competências que englobam as cinco dimensões da gestão para o profissional que exerce o cargo de diretor escolar:

Quadro 1 - Competências no âmbito do Sistema de Ensino Público de São Paulo

Competências				
Compreender as políticas educacionais no contexto social e de desenvolvimento do Estado de São Paulo, para identificar o papel das diferentes instâncias educacionais na definição e implementação de políticas educacionais dos governos federal, estadual e municipal, dos conselhos nacional, estadual e municipal de educação	Compreender o papel do Diretor de Escola na estrutura da SEE	Conhecer princípios e métodos para a promoção da gestão democrática e participativa; para exercer a gestão de tempos, espaços, pessoas, recursos e de investigação, em atendimento a demandas e à resolução de problemas pedagógicos e administrativos	Conhecer os componentes da organização do ensino e da legislação que estabelecem diretrizes para ações de formação continuada de melhoria do desempenho da escola, de seus profissionais e alunos	Compreender a importância da construção coletiva da proposta pedagógica da escola, com base na gestão participativa e democrática

Fonte: Resolução SEE nº 52 de 14/8/2013
Acesso em: 15.8.2013

Mesmo que este seja o atual perfil desejado pela Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, é preciso que se considere que os profissionais que exercem a gestão escolar apresentam competências diversas, tendo em vista sua formação inicial, baseada em outros paradigmas.

2.3 A Gestão Escolar e a Avaliação de Desempenho Escolar

A avaliação sempre foi um tema muito controverso no campo educacional brasileiro. Ainda hoje, falar em avaliação educacional seja na perspectiva institucional ou de aprendizagem, mesmo após décadas de muitas discussões e produções sobre o tema, costuma inflamar os debates tanto no interior das escolas como nos meios acadêmicos. Por esta razão, trabalhar na perspectiva da gestão de resultados constitui-se num grande desafio para os gestores escolares e é uma das competências a ser desenvolvida por eles ao longo de sua trajetória.

Até o final dos anos 80, no Brasil, o que existia em termos de avaliação educacional era um sistema de medições, cujos procedimentos se resumiam num levantamento simplista de dados dos diferentes níveis de ensino, desconsiderando fatores importantes e minimizando seus efeitos sobre as políticas educacionais. Isso se reflete na prática dos gestores, na medida em que compete a eles a formação de sua equipe escolar, no sentido de utilizar os resultados das avaliações sob a ótica formativa e não meramente classificatória.

A utilização correta dos resultados da avaliação deve servir tanto ao progresso da aprendizagem, como colaborar para a elaboração de novas políticas públicas, inclusive na redefinição ou redirecionamentos dos currículos e de programas de formação continuada e, *“de maneira decisiva, na definição de elementos para a tomada de decisões que visem a provocar um impacto, ou seja, mudanças no pensar e no agir dos integrantes do sistema”* (VIANNA, 2009, p. 14).

Com a promulgação da Constituição Federal de 1988 e a ampliação dos direitos individuais, sociais e políticos dos cidadãos, a educação brasileira constituiu-se como um direito público subjetivo. Portanto, deveria atender entre outros, o direito de igualdade e condições de permanência na escola com a garantia de padrões de qualidade, o que gerou um grande desafio: conciliar a universalização da educação básica com o seu avanço qualitativo. O direito à educação no Brasil que significou, durante muito tempo, apenas o direito à matrícula, depois dos avanços recentes e

da reflexão sobre direitos individuais garantidos na referida constituição, significa hoje o direito à permanência na escola com um ensino de qualidade (BRASIL, 2008). Além disso, a Carta Magna também impôs os princípios da descentralização e municipalização que alteraram o quadro da organização da educação. Desta forma, municípios e estados foram reconhecidos como instâncias responsáveis pela educação nacional, devendo, em regime de colaboração, oferecer prioritariamente a educação infantil e o ensino fundamental, respectivamente.

O espírito da descentralização e municipalização trouxe mudanças para o interior das instâncias federativas, afetando diretamente a atuação da gestão, haja vista a política de responsabilização que acompanha tal processo. Dessa forma foram desenvolvidos mecanismos de controle dos sistemas educacionais, bem como foram disponibilizadas assistências técnica e financeira em decorrência dos princípios de autonomia e flexibilidade. Embora a descentralização da educação seja complexa em um sistema federativo, constitui-se num processo marcado pela flexibilidade e pelas diferentes relações que se estabelecem entre a União e os entes federados (PARENTE; LÜCK, 1999). A regulação desses princípios de descentralização, municipalização, flexibilidade, autonomia e padrões de qualidade foi estabelecida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96. Souza (2003, p. 176) afirma que:

A avaliação tem ocupado lugar central nas políticas educacionais em curso no país, constituindo-se em um dos elementos estruturantes de sua concretização, nos moldes em que vem sendo concebida, particularmente a partir da década de 90.

Essa mudança, sem dúvida, trouxe grandes benefícios para as escolas, mas em se tratando de uma política de responsabilização, faz-se necessário que os sistemas tratem de garantir que as especificidades locais possam ser sanadas, tendo em vista que nem sempre a dimensão dos prédios escolares corresponde ao número de alunos atendidos. Assim, é comum encontrar prédios sem manutenção por falta de recursos, por ter o seu recebimento *per capita* menor do que o valor necessário para as adequações dos ambientes. Ainda que não se discutam os efeitos pedagógicos deste problema, o diretor de escola é cobrado pela gestão dos recursos físicos e financeiros.

Mesmo com essas questões de ordem prática, a educação brasileira começa a fazer uso da avaliação educacional em diferentes níveis administrativos, com um

propósito de encontrar a solução de problemas mais prementes, objetivando que os processos avaliativos determinariam, entre outros resultados, melhores padrões de desempenho, caso fossem conduzidos adequadamente (VIANNA, 2003). A partir de então as avaliações externas em larga escala tem crescido tanto no sistema nacional quanto nos estaduais. Essas avaliações, aplicadas por agentes externos à escola, utilizam-se de instrumentos padronizados e pré-testados e são aplicados em um grande número de estudantes, abrangendo diferentes turmas e escolas.

É preciso considerar que, se por um lado considera-se esse controle do Estado uma prática que pode restringir a autonomia dos entes federados e das próprias escolas, por outro há que se pensar que a institucionalização do sistema nacional de avaliação é também, e sobremaneira, um modo de assegurar o cumprimento do princípio constitucional do direito subjetivo à educação. Mello (1991, p. 31), afirma que:

Autonomia tem como contrapartida a responsabilidade e o compromisso. Tomar como critério os resultados aferidos pelo progresso da aprendizagem dos alunos e criar condições para que as escolas respondam por eles é parte da autonomia.

Ainda segundo essa autora, cabe às instâncias governamentais conduzir a política educacional garantindo a concretização dos objetivos e assegurando a gratuidade e a equidade do ensino. Para cumprir essa função de coordenação seria necessário criar mecanismos de controle e acompanhamento dos sistemas de ensino. Nesse sentido, Mello (1991, p. 32) ainda afirma que *“desenvolver um sistema de avaliação que permita realizar diagnósticos e aferir resultados em termos do progresso da aprendizagem dos conteúdos básicos”*, se configura numa função essencial por parte do Estado. Quanto aos gestores, cabe acompanhar este processo no âmbito das escolas sob sua responsabilidade, assegurando que o uso destes indicadores se desdobre em práticas pedagógicas mais eficazes.

Nesta perspectiva, no final dos anos 80, a crescente necessidade do Estado monitorar os sistemas de educação levou o país a instalar a avaliação de sistema, surgindo em 1990, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), que foi implantado com o objetivo precípua de contribuir para o acesso e permanência dos indivíduos à educação brasileira, além de oferecer subsídios para a (re)formulação e monitoramento das políticas públicas voltadas à educação básica (BRASIL, 2001).

2.3.1 Os Sistemas de Avaliação

Na perspectiva desse monitoramento, o SAEB, voltado fundamentalmente para o diagnóstico e acompanhamento dos sistemas estaduais, compõem-se por três processos de avaliação: a Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB), a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC), também conhecida como Prova Brasil e a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA).

Essas avaliações integram o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), que situa o nível alcançado pelas escolas e respectiva rede, possibilitando a projeção de metas com relação à melhoria da qualidade de ensino, considerando um patamar mínimo a ser atingido até 2021 (WERLE, 2011). Isso porque tem sido crescente, no campo educacional brasileiro, a preocupação em melhorar a qualidade do ensino através da atribuição de metas a serem alcançadas pelas escolas, o que *“exige a utilização de indicadores confiáveis de desempenho, que sirvam de parâmetro para as políticas de incentivo ou de sanção para aquelas que não atinjam o desempenho esperado”* (FRANCO; MENEZES, 2012, p. 264). Segundo esses autores, colocar em prática essa política de resultados não seria possível sem a utilização de alguns indicadores de qualidade educacional.

Os principais indicadores são o SAEB e, especificamente no Estado de São Paulo, o SARESP, que geram os Índices de Desempenho da Educação Básica: o IDEB e o IDESP, respectivamente.

De acordo com Fini (2009), uma inovação importante na Secretaria de Educação de São Paulo foi a publicação do boletim de resultados por escola e dos relatórios pedagógicos dos resultados que possibilitou às equipes escolares realizarem um estudo mais minucioso acerca de seus resultados. Os relatórios pedagógicos trazem uma análise detalhada do perfil socioeconômico e cultural dos alunos, pais, professores e gestores escolares, analisando as possíveis correlações entre o desempenho nas provas e as diferentes características individuais e familiares dos alunos, além de características das escolas (SÃO PAULO, 2012).

Cabe ressaltar que esses resultados são anualmente divulgados às escolas em escalas de proficiências, por disciplina. De acordo com dados disponíveis no site oficial do SARESP (2012)⁹, a escala representa uma progressão contínua no

⁹ <http://saresp.fde.sp.gov.br/2012/#>

domínio dos conteúdos, competências e habilidades, e tem caráter cumulativo, ou seja, permite identificar as proficiências associadas a pontos anteriores.

No quadro a seguir, a descrição dos níveis de proficiência, comuns a todas as disciplinas/áreas do conhecimento.

Quadro 2 – Classificação e Descrição dos Níveis de Proficiência do SARESP

Classificação	Níveis de Proficiência	Descrição
Insuficiente	Abaixo do Básico	Os alunos neste nível demonstram domínio insuficiente dos conteúdos, competências e habilidades desejáveis para o ano/série escolar em que se encontram.
Suficiente	Básico	Os alunos neste nível demonstram domínio mínimo dos conteúdos, competências e habilidades, mas possuem as estruturas necessárias para interagir com a proposta curricular no ano/série subsequente.
	Adequado	Os alunos neste nível demonstram domínio pleno dos conteúdos, competências e habilidades desejáveis para o ano/série escolar em que se encontram.
Avançado	Avançado	Os alunos neste nível demonstram conhecimentos e domínio dos conteúdos, competências e habilidades acima do requerido para o ano/série em que se encontram.

Fonte: http://saresp.fde.sp.gov.br/2012/Pdf/62020Escala_Proficiencia_LPPortuguesa.pdf
Acesso em: 15.10.2013

Para Castro (2009), a partir dos dados gerados pelo SARESP e suas respectivas interpretações pedagógicas, espera-se que as políticas públicas os possam ser conduzidas de forma mais coerente e eficaz em direção à melhoria do sistema de ensino. Da mesma forma, a autora também afirma que esses resultados, da forma como são postos, podem contribuir para o aprimoramento do projeto pedagógico por parte das equipes escolares. Portanto, trabalhar com os sistemas de avaliação é parte integrante das ações cotidianas dos gestores escolares, configurando-se como um grande desafio.

As metas do IDESP definidas por escola e divulgados anualmente, se constituem num instrumento de melhoria da qualidade do ensino nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, ou seja, em toda a educação básica.

O uso de indicadores como o Ideb e o Idesp oferece parâmetros aos gestores educacionais na condução da política pública, propiciando condições para novas práticas de gestão e permitindo a prestação de contas à sociedade no que se refere à aplicação dos recursos públicos em políticas tão importantes como a educacional. O Idesp representa o principal instrumento de acompanhamento dos resultados promovidos pelas inovações introduzidas nas escolas estaduais paulistas nas dimensões pedagógica, de infraestrutura física e de gestão. (BARROS, TAVARES e MASSEI. 2009, p. 48)

Em termos práticos, tanto os indicadores nacionais quanto os estaduais, além de serem considerados como uma política de responsabilização, definida quando da atribuição de prêmios ou sanções pelos resultados, oferecem recursos para que as escolas possam aprimorar seu projeto pedagógico e sanar as suas defasagens.

As escolas que apresentam maiores problemas com relação à aprendizagem são classificadas como prioritárias. Em nível nacional, as escolas prioritárias são definidas pelo MEC, através da Secretaria de Educação Básica (SEB), considerando-se o último resultado do IDEB e a não participação no programa em anos anteriores. Na Rede Estadual de Ensino de São Paulo, esta definição é feita com base no percentual de alunos com desempenho Abaixo do Básico apresentado pelas escolas nas avaliações do SARESP, razão pela qual se faz relevante apresentar tal descrição, considerando-se que um dos critérios para a seleção dos gestores foi a classificação de suas escolas.

A escolha deste critério justifica-se pelo fato de que, atualmente, faz parte do projeto de intervenção da referida rede, nestas escolas, um atendimento diferenciado com prioridade para a formação continuada de professores, investimentos em infraestrutura, atribuição de professores-mediadores, salas de leitura e projetos especiais de recuperação do aprendizado dos alunos. Para efeito do acompanhamento e avaliação deste projeto de intervenção, a Secretaria de Educação conta com seus órgãos regionais, através da ação direta e contínua da supervisão e Núcleo Pedagógico.

Com todos estes aparatos, as escolas e, conseqüentemente seus gestores, sofrerão maiores cobranças quanto aos resultados. Neste sentido, ressalta-se que a discussão do tema sistema da avaliação escolar no presente trabalho não se relaciona a estes desempenhos em si, mas à questão de como no cotidiano de seu trabalho, esses gestores lidam com essas questões e como essas caracterizações influem em sua atuação. Além disso, e por esse motivo, como se verá mais adiante,

a avaliação das escolas constituiu critério para a seleção de escolas e de seus diretores enquanto sujeitos dessa pesquisa.

2.4 As Pesquisas sobre Gestão Escolar

No Brasil, a produção acadêmica na área educacional tem apresentado um significativo aumento especialmente a partir dos anos 2000. Os trabalhos encontrados versam sobre áreas diversas da educação, com ênfase na formação e atuação docente e em psicologia da aprendizagem. Em se tratando especificamente de gestão escolar, observa-se também uma crescente tendência de pesquisas nesta área, embora o número de publicações seja bem menor do que o total da área de educação.

Para realizar o levantamento sobre as produções existentes na área de gestão foram utilizados os termos “administração escolar”, “gestão escolar” e “diretor escolar”, por serem os termos mais utilizados para denominar a função do diretor de escola. Ressalta-se que no que se refere às teses e dissertações, há uma prevalência destas últimas que compõem a grande maioria das publicações. Em ambos os casos, observa-se que as discussões e teses propostas versam sobre a gestão como um mecanismo capaz de potencializar o desenvolvimento do trabalho pedagógico. Porém, em muitos trabalhos nota-se que a gestão é analisada como um processo isolado que parece não depender dos inúmeros fatores existentes no interior das escolas. Neste sentido, coloca-se a gestão como fator de intervenção em um processo, mas não como um elemento capaz de sofrer alguma influência a partir desse processo.

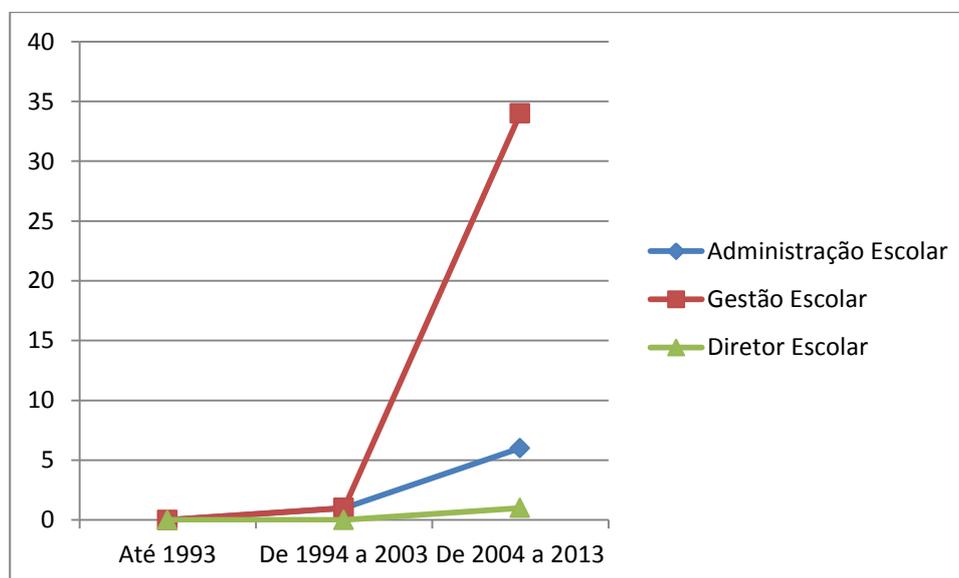
No que se refere à predominância desses discursos, nota-se que estas aparecem em ordem crescente, com os seguintes temas: perfil dos gestores, administração de recursos físicos e humanos, papel do diretor e gestão democrática. Estudos de casos e outros enfoques como a relação do diretor com a qualidade da educação e impasses entre as dimensões pedagógicas e administrativas aparecem em menor proporção. As pesquisas são, em sua maioria, qualitativas e utilizam principalmente a entrevista, seguida de questionários e observações no campo de pesquisa.

Há que se destacar que o enfoque na gestão democrática, especialmente a partir da década de 90, deve-se à influência dos princípios democráticos

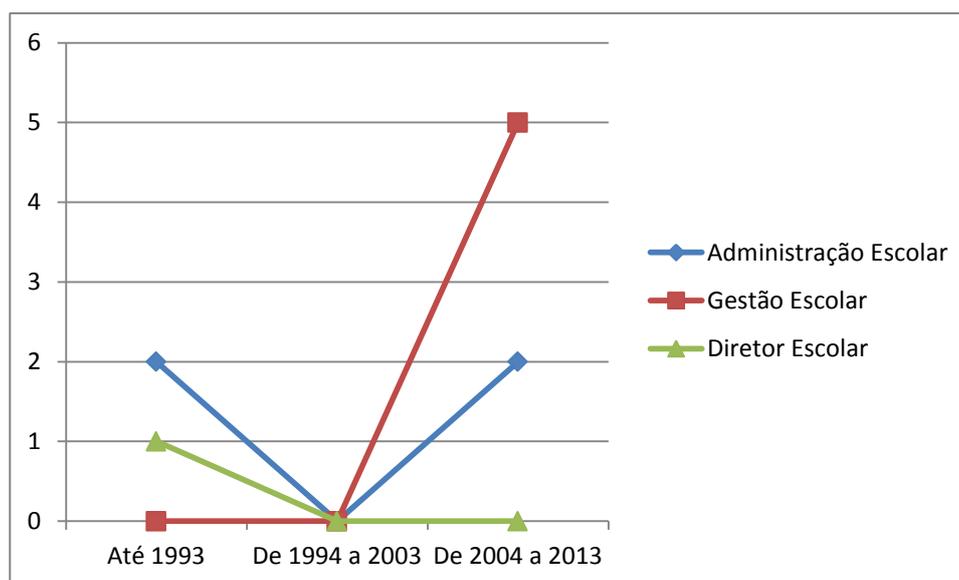
disseminados no período posterior à Constituição de 1988. A gestão democrática como um mecanismo de integração da equipe gestora e da comunidade escolar, que envolve alunos, pais, professores e funcionários, constitui-se em um fator de garantia da qualidade da educação, tendo em vista que todos se dedicam a um mesmo objetivo: o de formar cidadãos, desenvolvendo a capacidade do indivíduo apropriar-se e utilizar criticamente os conhecimentos adquiridos (LÜCK, 2007).

Na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) foram encontradas, dentre um total de 2805 dissertações, 42 tratando de temas relacionados à gestão escolar especificamente, perfazendo 1,5% das produções encontradas até o ano de 2013. Destas 42 dissertações, 25 apresentaram maior proximidade com o tema do presente trabalho. Com relação às teses, dentre 830, foram encontradas 10 relacionadas especificamente ao tema. Buscou-se fazer uma divisão de três períodos para realizar o levantamento das teses e dissertações: até 1993; de 1994 a 2003; de 2004 a 2013. Com esta divisão dos períodos foi possível observar que o termo gestão escolar despontou na década de 2000, como demonstram os Gráficos 1 e 2, a seguir:

Gráfico 1 – Evolução Quantitativa das Dissertações por Descritores



Fonte: Dados obtidos na BDTD
Acesso em: 10.8.2013

Gráfico 2 – Evolução Quantitativa das Teses por Descritores

Fonte: Dados obtidos na BDTD
Acesso em: 10.8.2013

No período de 1994 até 2003 houve uma queda nas produções acadêmicas no que se refere às teses. É possível que o enfoque dado aos princípios da gestão democrática nessa época, tenha deixado pouco espaço para as discussões sobre o indivíduo que desempenha as funções de gestão, seja qual for o nome a ela atribuído. Nesse sentido, destaca-se Martins (2002), que procura descrever o papel do diretor de escola inscrito num estilo democrático, enfatizando suas contribuições à formação continuada de docentes. Seu objetivo era analisar as contribuições do administrador escolar nas diferentes dimensões da gestão. No que tange à relação entre a gestão da escola e os resultados de desempenho dos alunos, Gallani (2012) buscou argumentar em seu trabalho sobre a responsabilidade do Estado em garantir as condições para que esta gestão possa atingir seus objetivos e oferecer uma devolutiva à comunidade escolar.

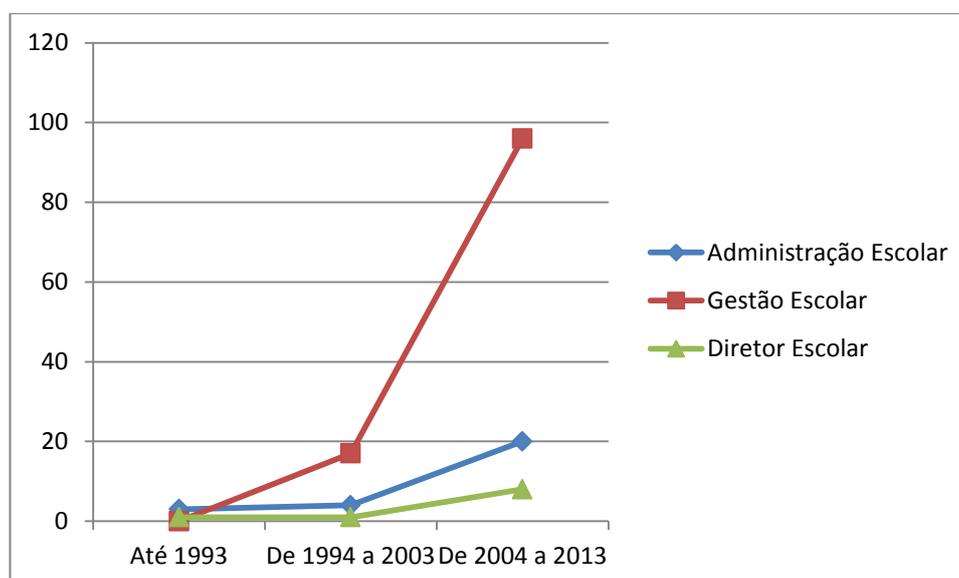
Outro estudo que se aproximou do objeto aqui estudado foi o de Silva (2010), que buscou identificar, descrever e compreender as ações dos diretores escolares, através da observação das atividades que eles realizam, suas motivações e quais as implicações destas. Para a compreensão destas ações buscou identificar as atribuições legais do cargo e caracterizar a organização escolar, bem como os sujeitos investigados, por meio de um levantamento histórico, de observações, de entrevistas e pela aplicação de questionários.

Com relação aos artigos, estes foram encontrados desde os meios acadêmicos até os órgãos governamentais, que têm tratado do assunto com maior ênfase nas últimas décadas. Para este levantamento fez-se uso dos mesmos termos anteriormente descritos.

A principal base de dados utilizada foi a Scientific Electronic Library Online (SciELO), havendo certa equivalência na proporção dos temas levantados. Dos 167 artigos encontrados nos diferentes periódicos, 27 foram encontrados com o termo “administração escolar”, 130 com “gestão escolar” e 10 com “diretor escolar”. O enfoque não se distancia do existente nas teses e dissertações. Dessa forma, a gestão democrática é o principal tema abordado, seguido do papel do diretor, da administração de recursos e dos processos de gestão. Os períodos analisados também foram os mesmos e confirmaram a mudança de denominação da função do administrador de escola para gestor escolar, denotando a mudança de paradigma ocorrido a partir dos anos 90.

Segundo Lück (2000, p. 12) essa mudança de paradigma “*é marcada por uma forte tendência à adoção de concepções e práticas interativas e democráticas, caracterizadas por movimentos dinâmicos e globais*”. Dessa forma, toda a produção acadêmica seguiu uma tendência de trabalhar sobre princípios de gestão democrática, imprimindo um novo modelo de diretor de escola. Nesse sentido, a maioria das produções o trata como gestor escolar.

Gráfico 3 – Evolução Quantitativa da Produção de Artigos por Descritores



Fonte: Base de dados SciELO
Acesso em: 10.8.2013

Além da base de dados Scielo, merece destaque o número de produções a respeito do assunto – gestores escolares – abordando tanto formação, competências necessárias e implicações acerca de sua atuação, concentrado especificamente nas revistas especializadas em educação, especialmente nas publicações da Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE), por meio do periódico *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*. Em uma de suas publicações (v. 24, n. 1, 2008) a ANPAE faz uma revisão das edições anteriores relatando a trajetória da produção teórica em torno da administração educacional já publicada por este periódico e estabelecendo uma correlação entre os movimentos que fomentaram as mudanças de concepção nesta área com a evolução da própria Associação, bem como da revista, tendo seus primeiros textos publicados entre 1961 e 1968. A autora desta revisão, intitulada “As publicações da ANPAE e a trajetória do conhecimento em administração da educação no Brasil”, Graziela Zambão Abdian Maia, admite que tais publicações oferecem significativas contribuições para o desenvolvimento teórico da administração na educação brasileira.

De uma forma geral, as publicações da Revista Brasileira de Política e Administração da Educação tratam do contexto histórico de formação dos gestores escolares, estabelecendo paralelos entre este percurso, as políticas educacionais e as concepções de gestão e administração ao longo dos anos, especialmente com relação ao século XX, bem como discorre sobre as características dos processos de gestão democrática.

Na Revista Educação e Sociedade também há um vasto número de artigos de diferentes autores tratando de gestão. Neste periódico, dos 61 artigos encontrados, a abordagem se subdivide em formação pedagógica, características dos cursos de pedagogia, processos históricos que compreendem as relações gerais de trabalho e as diretrizes curriculares para os cursos superiores de formação de educadores.

Já a Revista Brasileira de Educação trata com maior ênfase dos percursos de formação de educadores em geral, priorizando as características das iniciativas de formação continuada e as implicações do contexto atual da sociedade brasileira. Foram encontrados 5 artigos que tratam especificamente de gestão escolar na perspectiva da política educacional.

Os periódicos “Educação em Revista” e “Educar em Revista” tratam da formação de educadores do ponto de vista sociocultural, tecendo as implicações e

desafios para a educação na sociedade contemporânea. Entre os artigos encontram-se discussões sobre a profissionalização do magistério e a figura feminina no campo educacional.

No “Caderno CEDES” e nos “Cadernos de Pesquisa” encontram-se artigos sobre políticas e trajetórias de formação, formação continuada, qualidade do ensino, discussões sobre gênero e raça na formação dos profissionais.

Em “Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação foram encontrados 18 artigos sobre Gestão Escolar e Magistério, 59 sobre formação e dois artigos integrando qualidade do ensino e indicadores de desempenho, especificamente.

Com relação às esferas governamentais, há que se destacar as produções do MEC, através do INEP e da Secretaria da Educação Básica (SEB), com especial destaque para as publicações destinadas a “Escola de Gestores da Educação Básica”, iniciativa recente, mas com uma estrutura considerável no que se refere aos suportes teóricos para a área de gestão. Um programa ainda pouco conhecido entre os educacionais da rede estadual de São Paulo, especialmente das regiões do interior. Há, portanto, várias produções a serem exploradas em termos de contribuições acadêmicas na área de gestão.

Em se tratando de Incidentes Críticos, utilizou-se o termo na íntegra para realizar consultas em bancos de dados sobre trabalhos que tenham utilizado a técnica, considerando-se os mesmos períodos utilizados para o levantamento realizado na área de gestão. Os bancos de dados consultados para busca de teses e dissertações foram a BDTD, CAPES e a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Além dos dois diretórios gerais de busca, a Biblioteca de Teses e Dissertações da PUC-SP também foi consultada em virtude de terem sido encontrados alguns trabalhos da referida universidade na BDTD, cujo conteúdo não foi possível acessar por esta base. Dessa forma, tentou-se buscar diretamente no site.

Na BDTD foram encontrados 38 trabalhos onde o referido termo é mencionado no resumo, sendo 29 dissertações e 9 teses, conforme mostra a Tabela 3:

Tabela 3 – Dissertações e Teses com Abordagem sobre Incidentes Críticos no Período de 1993 a 2013

	Até 1993	94 a 2003	2004 a 2013	Total
Dissertações	4	3	22	29
Teses	1	1	7	9
Total	5	4	29	38

Fonte: Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
Acesso em: 20-4-2015

Optou-se por apresentar o total de trabalhos encontrados utilizando a técnica dos incidentes críticos para demonstrar que sua utilização ainda é tímida, mas crescente ao longo dos últimos anos.

Até 1993, das 5 produções encontradas nenhuma pertencia à área educacional. No período de 1994 a 2003, uma das 4 produções tratava de psicologia da educação. E, no período de 2004 a 2013, 6 dissertações e 3 teses desenvolvidas em linhas educacionais utilizaram os incidentes críticos em suas análises. Quanto às dissertações, tratavam de processo de ensino e aprendizagem, atribuições do orientador educacional, qualidade de serviços educacionais e formação inicial de professores de matemática.

Afinando-se com o tema da presente pesquisa, uma das dissertações tratava de gestão escolar, tendo como objetivo identificar características e práticas de gestores escolares, cujas escolas apresentassem bons desempenhos. A utilização da técnica dos incidentes críticos associada à entrevista em profundidade, à observação direta e à análise documental possibilitaram, segundo Medeiros (2011), uma análise contextualizada dos participantes da pesquisa (diretor, vice-diretor, coordenador pedagógico e supervisor de ensino). Os resultados e discussões abordaram “*características e práticas dos gestores [...] bem como fatores contextuais relevantes, pressões e dificuldades que acabam por delinear certos tipos de ação ou até limitar ações pretendidas*” (MEDEIROS, p. 9, 2011).

Com relação às teses, uma trata de políticas educacionais e a outra de inclusão educacional, não havendo nenhuma com menção à gestão escolar.

Na CAPES foram encontrados quinze trabalhos utilizando a técnica de incidentes críticos, sendo que os dois únicos em linhas educacionais também aparecem em outros bancos: BDTD e PUC. Os demais integram maciçamente a área da saúde (7) e três deles estão ligados à administração, direito e engenharia.

Na Biblioteca de Teses e Dissertações da PUC-SP foram encontrados 7 trabalhos utilizando a técnica dos incidentes críticos, sendo 5 dissertações e 2 teses, todos elaborados a partir de 2004. Das dissertações, 4 na área de educação, mais precisamente psicologia da educação e 1 em psicologia social. E das teses, 1 na área da educação (também psicologia da educação) e 1 na área de psicologia social.

Dentre esses trabalhos, tornou-se mais significativa a dissertação de autoria de Medrado (2012) porque além de tratar de incidentes críticos e utilizar biogramas (esquema também utilizado nesta pesquisa), tinha um enfoque em trajetórias de docentes, inserindo-se no campo de formação de professores.

De uma maneira geral, a utilização da técnica ainda é recente, mas o primeiro trabalho encontrado foi uma dissertação datada de 1976, na área da saúde, cuja abordagem era baseada na perspectiva de John Flanagan¹⁰ e Dela¹¹ Coleta. A maioria dos trabalhos está centrada nesta área e nessa perspectiva, sendo mais recente ainda sua utilização em linhas de pesquisa tangentes à educação, encontrados a partir de 2004. Nesse sentido, é necessário ressaltar que nessa dissertação adota-se a técnica dos incidentes críticos utilizada por Antônio Bolívar¹², distinta daquela preconizada por John Flanagan e que constitui maioria na pesquisa na educação e demais áreas.

Em se tratando de artigos, na Scielo existem 19 tratando de incidentes críticos, sendo 18 na área da saúde e 1 na área de ciências e tecnologias. Vinculados à área educacional não há nenhum nesta base de dados.

No que se refere ao tema trajetórias profissionais, são muitos os trabalhos existentes em áreas diversas do conhecimento. Na BDTD foram encontradas 520 dissertações e 204 teses com esta abordagem. Entretanto, na área da educação, o número reduziu para 263 dissertações e 93 teses. Ao refinar a busca para trajetórias profissionais e gestão escolar, foram encontradas apenas duas dissertações e nenhuma tese. Uma das dissertações tratando do papel do coordenador pedagógico na formação de professores e a outra sobre a atuação de uma gestora frente à construção de uma escola pública democrática.

¹⁰ John Flanagan foi o proponente da técnica dos incidentes críticos em 1941

¹¹ José Augusto Dela Coleta introduziu a técnica no Brasil em 1970

¹² Antonio Botia Bolivar utiliza a técnica dos incidentes críticos, distinta da proposta por Flanagan, no final dos anos de 1990 e início de 2000.

Na Biblioteca de Teses e Dissertações da PUC-SP foram encontradas apenas 4 dissertações e 3 teses tratando de trajetórias profissionais, mas nenhuma associada à gestão escolar.

Na CAPES foram localizados 53 dissertações e 14 teses sobre trajetórias profissionais na área da educação a partir do ano de 2010, mas também nenhuma associada à gestão escolar.

Os artigos, encontrados a partir da base de dados Scielo, totalizaram 740 textos tratando de trajetórias profissionais. Ao associar o termo à gestão escolar, o resultado foi reduzido para 29 artigos, cujas abordagens recaem mais sobre a implementação de políticas e programas públicos de educação e suas implicações sobre as trajetórias de educadores.

3. EDUCAÇÃO E GÊNERO

O magistério é considerado uma área de atuação essencialmente feminina. Porém, nem sempre foi assim. Após muito tempo sob as imposições do ideário masculino, sendo idealizadas somente como esposas e mães, as mulheres ampliaram seus espaços e foram inserindo-se pouco a pouco num universo que anteriormente era de exclusivamente masculina.

Até meados do século XIX a educação brasileira era voltada aos homens e também ministrada por eles. O que havia em termos de educação feminina voltava-se para a formação de alguns padrões de conduta e de formação moral. O desenvolvimento intelectual da mulher não se configurava como algo importante para a sociedade em virtude da correlação conhecimento e poder, o que poderia significar a diminuição da passividade a que eram submetidas.

Além disso, esta participação era ínfima tendo em vista que as escolas destinadas às mulheres eram particulares, razão pela qual somente filhas de famílias abastadas tinham tal acesso. Para Vianna (2012) a educação mesmo quando destinada às mulheres revertia-se em benefício dos homens, no momento em que se centrava na preparação da mulher para o exercício de seus papéis sociais na esfera doméstica.

No que se refere à educação pública, a inserção feminina deu-se com a criação das Escolas Normais. Professoras formadas por esta escola passaram a lecionar para meninas e moças das classes populares. Desta forma, cresce o contingente de mulheres admitidas para lecionar, considerando que as aulas deveriam ser ministradas separadamente para meninos e meninas.

No campo da educação popular, tradicionalmente deixada a cargo das províncias desde o Ato Adicional de 1834, embora a reforma tivesse valor legal apenas no município da Corte, estimulava-se a criação de Escolas Normais em todas as províncias, acenando-se inclusive com auxílio econômico do governo central. A partir daí, as múltiplas experiências de estabelecimento de Escolas Normais nas províncias, iniciadas já em 1835 com a fundação de uma Escola em Niterói, passam a tomar por referência as diretrizes emanadas do Rio de Janeiro, especialmente depois da criação de uma Escola Normal nessa cidade, em 1880, como resultado também daquela reforma. (KULESZA, 1988, p. 63)

Esse fator associado às transformações sociais e econômicas ocorridas na segunda metade do século XIX contribuiu para o desenvolvimento do processo histórico de feminização no Brasil. Segundo Louro (2007) a feminização do magistério, dentre outros fatores, estaria vinculada ao aumento de vagas nas escolas e ao processo de urbanização e industrialização que ampliou as oportunidades de trabalho para os homens, levando-os ao encontro de empregos melhores remunerados. Como afirma Durães (2012, p. 282), “a feminização do magistério consolidou-se porque os homens o abandonaram em decorrência da sua desvalorização”.

Contudo, o ingresso das mulheres era específico na educação primária sob o discurso de que as características femininas eram compatíveis com o perfil esperado para um profissional destinado a lidar com crianças pequenas. Em algumas profissões consideradas como trabalho de mulher, como é o caso da enfermagem e da educação, as mulheres são levadas a considerar suas características próprias, bem como justificar suas oportunidades de trabalho como decorrentes dessas diferenças (DURÃES, 2012). A profissionalização da mulher no magistério deu-se, então, sob a premissa de que a educação das mulheres seria uma extensão da educação familiar.

Dessa forma, a feminização no magistério, para além do aumento quantitativo das mulheres do setor, deve-se à concepção da docência na sociedade que se associa às características femininas, o que contribuiu para sua desvalorização enquanto profissão, desde o seu início. Para Viana (2012, p. 14-15):

[...] à medida que cresce o seu acesso à escola, amplia-se a oferta de escolarização e a formação para o exercício do cargo de professora se constitui como uma necessidade social. As relações entre homens e mulheres passam a ganhar novos significados, as representações sociais vão sendo utilizadas como forma de modificar e legitimar os simbolismos. A representação de *função maternal* da mulher, de cuidado para com os próprios filhos foi sendo apropriada para a legitimação do cuidado para com o filho dos outros, construindo-se a ideia de “vocação” feminina para o magistério.

O próprio histórico de submissão das mulheres e a associação de sua imagem às características maternas deram origem a um perfil de profissional que pouco reivindicava seus direitos, bem como pode ter contribuído para a baixa remuneração, tendo em vista que tais características se sobrepunham em detrimento dos aspectos trabalhistas. De acordo com Vianna (2006, p. 414) partir da

premissa de que as mulheres são, naturalmente, “*capazes de cuidar e educar crianças pequenas reforçou os baixos investimentos públicos ou até mesmo a ausência de políticas amplas de formação docente inicial e em serviço*”.

A escola normal, embora não possibilitasse acesso ao ensino superior, se constituía numa das poucas oportunidades de escolarização para as mulheres até o final do século XIX. Dessa forma, até meados do século XX, a escolarização através destas escolas configurou-se como um meio de inserção cultural e ascensão social e econômica para as mulheres da classe média brasileira. Entretanto, a condução da educação não ficava a cargo das mulheres. Na medida em que o ingresso feminino aumentava no ensino, os homens que se mantinham na profissão se deslocavam para os cargos de maior remuneração. Com o aumento da demanda de escolarização, novas escolas eram criadas e, conseqüentemente, novos cargos administrativos, geralmente destinados aos professores, que foram afastando-se das salas de aula.

No decorrer da primeira metade do século XX os homens apresentavam facilidades no tocante à promoção na carreira, enquanto as mulheres permaneciam estagnadas ao ensino primário, em virtude de não terem acesso ao ensino superior. A partir dos anos 50 houve abriú-se campo para que as mulheres fossem admitidas nos cursos superiores, sendo inicialmente no curso de filosofia e, posteriormente, em outros cursos. Embora nas décadas posteriores as mulheres tenham se tornado maioria no setor educacional, há de se ressaltar a tendência de uma ocupação majoritária por parte dos professores quando se trata de cargos considerados de maior relevância ou dificuldade. Para Durães (2012), os critérios que identificam o trabalho docente qualificado são determinados pelo universo masculino, enquanto que o trabalho feminino é reconhecido pela sociedade no âmbito da natureza, das condições inatas e do talento. Para a autora, “em outras palavras, a mulher-professora é portadora de talentos e o homem-professor, de qualificação”.

No campo pragmático, nota-se que a docência na área de exatas, especialmente no nível superior, bem como os cargos administrativos de alto escalão são compostos, em sua maioria, por homens.

[...] a intensa afluência das mulheres no mercado de trabalho não foi acompanhada por uma diminuição significativa das desigualdades profissionais entre homens e mulheres. A maior parte dos empregos femininos continua concentrada em alguns setores de atividade e agrupada em pequeno número de profissões, e essa segmentação, mantém a base

das desigualdades existentes entre homens e mulheres no mercado de trabalho, incluindo as salariais. As possibilidades de acesso a postos elevados nas hierarquias ocupacionais continuam sendo muito modestas para a maioria das mulheres. (Fontenele-Mourão, 2006, p. 32)

A presença majoritária das mulheres nas séries iniciais e o pressuposto de vocação vão ao encontro de uma ideologia patriarcalista que legitima a predominância do masculino em detrimento do feminino. Mesmo com a expansão da rede pública de ensino implantada pela Lei nº 5692 de 1971, que demandou o aumento de docentes para lecionar nos ensinos de 1º e 2º graus (atualmente denominados Ensino Fundamental e Médio) e, portanto, acabou fortalecendo a presença das mulheres na educação pública, o quadro de desvalorização não se tornou diferente.

[...] de forma genérica, temos uma expansão do ensino primário para segmentos mais amplos das populações, o que implicou a admissão de mais docentes, coincidindo com a feminização do magistério. O nível de renda reduzido, concomitante ao aumento do número de profissionais, foi subsumido na condição feminina do grupo, tendo em conta a convicção de que o salário das mulheres não seria o principal na constituição da renda familiar. (FERREIRA, 2009, p. 283)

A partir da década de 70, gradativamente, as mulheres também foram assumindo cargos administrativos, cuja denominação passou a ser especialistas em educação, que desempenhavam a função de diretores e assistentes de diretor e que tinham como requisito, possuir curso superior. Apesar de parecer um avanço para a educação, não se pode deixar de mencionar o aumento da distância que se criou entre os professores habilitados para lecionar nas séries mais elevadas e os chamados especialistas daqueles que desenvolviam a docência nas séries iniciais, cujo requisito era uma formação mínima em nível secundário. Além disso, mesmo esses especialistas, cuja formação em nível superior se dava através dos cursos de Pedagogia, não contaram com uma formação tão estruturada.

[...] os cursos de formação de professores, incluindo os de Pedagogia, destinados a uma maioria de mulheres, passaram a contar com alguns fatores como a fragmentação, a esquematização, a descontextualização e a infantilização de saberes que acabariam por contribuir com a desqualificação e a perda de prestígio do magistério. (FREIRE, 2011, p. 254)

Tendo em vista a crescente desvalorização do quadro do magistério, surgem, no final dos anos 70, os primeiros sindicatos representando a classe. As mulheres passam a se organizar nesses sindicatos, mas a liderança destas organizações fica a

cargo dos professores. Dessa forma, as questões debatidas giram em torno de embates salariais e condições gerais de trabalho e não chegam a versar sobre os a categorização de gênero. De acordo com Ferreira (2008), não é certo que haja reflexões acerca das representações da docência como trabalho feminino nos sindicatos docentes. Segundo a autora, a falta do protagonismo feminino nas organizações sindicais também se deve ao fato de que esta participação concorre com as atividades e condições familiares a que a mulher está relacionada.

Ainda que o cenário educacional seja palco de uma histórica e considerável desvalorização do trabalho feminino, é inegável que as mulheres passaram por um avanço no que se refere à qualificação profissional e estão, atualmente, numericamente à frente dos homens em termos de formação acadêmica, de acordo com dados censitários. Resta avançar em nível de participação nas organizações de classe, fazendo emergir questões essenciais para o seu fortalecimento no mercado de trabalho.

4. DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE

A necessidade de responder aos grandes desafios da vida cotidiana, impressos pela dinâmica e fluidez da modernidade, faz despontar maciçamente nos indivíduos o desejo por aprimorar-se e evoluir tanto no campo pessoal quanto profissional, mesmo que de maneira inconsciente. Significa dizer que o ponto de partida para a construção de novos saberes não é externo e sim, interno, sendo os questionamentos que motivam o sujeito à aprendizagem baseados no dia a dia, nas dificuldades e desafios que, quando enfrentados, oferecem significado ao conhecimento (LEÃO; OLIVEIRA, 2012).

Desta forma, tomando por base que os desafios são impostos cotidianamente ao indivíduo desde o seu nascimento, pode-se inferir que o desenvolvimento humano é um processo contínuo, flexível e que tem seu contorno delineado pelas experiências e pelo contexto social e cultural a que o sujeito é submetido. Para Oliveira e Castro (2012, p. 175), “*é de reconhecida importância a inter-relação entre o indivíduo e o seu ambiente, compreendendo-o como um ser contextualizado, dotado de capacidades de autorregulação inerente, no meio ecológico em que vive e com o qual interage*”.

Portanto, para se fazer uma abordagem sobre desenvolvimento profissional, há que se considerar que este pressupõe não somente as qualificações específicas para o exercício de uma função, mas abarca toda uma gama de experiências individuais e sociais. Trata-se de entendê-lo como resultante de um processo vitalício de crescimento tanto pessoal como profissional. Ao discorrer sobre desenvolvimento pessoal e profissional, Nóvoa (1992, p. 13) defende que:

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir na pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência.

No campo educacional especificamente, embora ainda recente, tem-se disseminado a ideia de que “*a formação profissional não cessa nunca; implica na contínua aquisição de conhecimentos, atitudes e competências ao longo da carreira*” (PIMENTEL, 2007, p. 159). Nas últimas décadas avolumaram-se os estudos sobre a carreira docente e a profissionalização do professor.

Importante ressaltar que, embora a gestão escolar seja o objeto desta pesquisa, o embasamento teórico utilizado para tratar do desenvolvimento profissional refere-se quase que exclusivamente a professores, tendo em vista dois fatores: o gestor é essencialmente e, antes de tudo, um professor; a literatura sobre a função docente é bastante vasta.

Outro aspecto que precisa ser salientado centra-se na conceituação dos termos desenvolvimento e formação, sendo necessário mencionar que muitos autores atribuem significados distintos a eles, considerando o “desenvolvimento” um processo mais amplo. Já quanto à formação, esta se refere aos processos de aprendizagem institucionalizados e que contribuem para o desenvolvimento profissional. *“Pode ser entendida como uma função social de transmissão de saberes, de saber-fazer ou do saber-ser que se exerce em benefício do sistema socioeconômico, ou da cultura dominante”* (MARCELO, 1999, p. 19). Para o autor, também pode ser entendida como um processo de desenvolvimento e de estruturação da pessoa que se reflete numa maturação interna e em possibilidades de aprendizagem.

Ao conceituar “desenvolvimento”, Marcelo (1999, p. 137) afirma que o termo *“tem uma conotação de evolução e continuidade que nos parece superar a tradicional justaposição entre formação inicial e aperfeiçoamento dos professores”*.

[...] o conceito “desenvolvimento profissional dos professores” pressupõe [...] uma abordagem na formação de professores que valorize o seu caráter contextual, organizacional e orientado para a mudança. [...] Nesta perspectiva, poder-se-á entender que a atividade de desenvolvimento profissional não afeta apenas o professor, mas todos aqueles com responsabilidades ou implicação no aperfeiçoamento da escola, quer sejam administradores, supervisores, inspetores, quer pessoal de apoio, etc. (MARCELO 1999, p. 137)

Nesta perspectiva, entende-se que o desenvolvimento profissional ocorre ao longo de toda carreira e resulta de um conjunto de vivências formativas diretamente relacionadas ao exercício da função e de experiências diversas que contribuem de modo indireto para a composição do perfil profissional. Segundo Nóvoa (1995) não há como separar o eu pessoal do eu profissional, eles se entrecruzam e se relacionam reciprocamente. Daí a opção por estudar as trajetórias de gestores escolares, buscando compreender melhor o processo de desenvolvimento

profissional a partir dos acontecimentos que marcam a vida pessoal e profissional, refletindo-se no cotidiano do trabalho por eles exercido.

4.1 Trajetórias profissionais

A análise da trajetória de vida de um indivíduo permite compreender os percursos por ele percorridos, considerando-se uma série de fatores como as diferentes fases cronológicas, os diferentes contextos sociais e históricos, bem como os ciclos de vida profissional. Portanto, cada indivíduo tem uma trajetória ímpar, composta por fatores pessoais e profissionais.

No caso dos profissionais que exercem a gestão escolar, objeto dessa pesquisa, a trajetória profissional pode ser marcada por diversos fatores desde o seu primeiro contato com o letramento. As impressões e valores que os membros de sua família atribuem à educação formal, bem como as condições favoráveis ou não ao seu ingresso e prosseguimento nos estudos podem influenciar, muitas vezes, sua percepção acerca do assunto. Neste sentido, a *“educação familiar e escolar estariam longe de ter apenas um valor instrumental, ou seja, ser a aquisição de aprendizagens úteis. Elas exerceriam sobretudo uma influência total na personalidade dos indivíduos”* (SETTON, 2005, p. 338).

A incursão no mundo letrado através do ingresso na educação formal, por outro lado, também é capaz de oportunizar experiências positivas ou negativas que, na maioria das vezes se fazem presentes nas narrativas dos gestores, ao descreverem suas trajetórias. Desta forma, o docente, ao iniciar a sua trajetória profissional de fato, já carrega consigo experiências, emoções, alegrias, decepções e outros sentimentos que reuniu ao longo de vários anos, que se somarão às diferentes vivências que acumulará durante o exercício profissional. Cada uma delas vivida, refletida e reformulada também de maneiras diferentes, em conformidade com a identidade do indivíduo.

O percurso profissional de cada professor é o resultado da ação conjugada de três processos de desenvolvimento: processo de crescimento individual, em termos de capacidades, personalidade e capacidade pessoal de interação com o meio; processo de aquisição e aperfeiçoamento de competências de eficácia no ensino e de organização do processo de ensino-aprendizagem; e processo de socialização profissional, em termos normativos ou de adaptação ao grupo profissional a que pertence e à escola onde trabalha, e interativos, pela reciprocidade de influências que

estabelece entre si próprio e o meio em que desenvolve o seu múnus.
(GONÇALVES, 1995, p. 147)

Desta forma, os gestores escolares, ao ascenderem na carreira, iniciando o percurso no campo da gestão, não se configuram meramente como agentes administrativos, mas como professores que são, trazem as experiências tanto da vida pessoal, como também da sua atuação como docente. Assim, ao desempenhar as funções de coordenação pedagógica, vice-direção ou direção de escola, seu campo de visão tende a se ampliar, haja vista a necessidade de assumir responsabilidades cada vez mais desafiadoras. Na prática, segundo Tardif e Raymond (2000) o que parece favorecer o enfrentamento destes desafios é que os saberes profissionais dos professores parecem ser plurais e heterogêneos, fazendo emergir, no próprio exercício das funções, diversos conhecimentos e manifestações do saber-fazer e do saber-ser, provenientes de outras fontes.

Nesta perspectiva, compreender como os incidentes críticos influenciam no desenvolvimento profissional dos gestores escolares, pressupõe a análise de sua trajetória também como docente.

4.2 Identidade Profissional

A identidade enquanto particularidade que distingue um indivíduo do outro, apresenta duas grandes vertentes: aquela que retrata o que a pessoa vê e entende de si própria e a que retrata a maneira como ela é percebida e valorizada em seu meio social. Tanto pelo viés da psicologia como da sociologia, as duas vertentes se complementam. Dubar (2005, p. 137) compreende que a identidade é *“uma articulação de dois processos identitários heterogêneos”*: a) a categoria dos atos de atribuição que buscam definir que tipo de homem (ou de mulher) a pessoa é, ou seja, a identidade para o outro; b) a categoria dos atos de pertencimento, que exprimem que tipo de homem (ou de mulher) a pessoa quer ser, em outras palavras, a identidade para si. Para o autor, a identidade para si e a identidade para o outro são inseparáveis, uma vez que uma é correlata a outra: *“nunca sei quem sou a não ser pelo olhar do outro”* (DUBAR, 2005, p. 135). Neste sentido, o autor defende a ideia de que a identidade é um produto da socialização.

Há também um entendimento de que a identidade pode ser vista como a capacidade reflexiva de um indivíduo gerar significados futuros a partir de sua

trajetória, bem como a capacidade dinâmica de uma pessoa envolver-se na interação com os outros eus. (BENHABID, 1995, apud BOLÍVAR, 2002).

Este processo é complexo e dinâmico na medida em que cada indivíduo pode se definir e redefinir de acordo com suas experiências e com a alternância dos grupos a que pertence em cada fase da vida. Portanto, o conceito de identidade vem sendo questionado por várias áreas do conhecimento e a ideia de que o indivíduo tenha uma única identidade, sendo desmistificada.

Em se tratando de identidade profissional e mais especialmente da identidade profissional docente, ressalta-se que esta não se desenvolve apenas nos cursos de habilitação específica, mas na interface da formação inicial e continuada, das experiências profissionais e pessoais que se inter-relacionam, complementam e se transformam mutuamente. Nesse processo longo e complexo, os saberes do professor vão se delineando e aperfeiçoando, constituindo a identidade docente. Pimenta (1999, p. 42) afirma que:

Uma identidade profissional constrói-se com base na significação social da profissão; na revisão constante dos significados sociais da profissão; na revisão das tradições. Mas também na reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Práticas que resistem a inovações porque são prenes de saberes válidos às necessidades da realidade, do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias. Constrói-se também, pelo significado que cada professor, como ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano com base em seus valores, seu modo de situar-se no mundo, suas histórias de vida, suas representações, seus saberes, suas angústias e seus anseios, professores, nas escolas, nos sindicatos e em outros segmentos.

Nesse sentido, o saber fazer do professor vincula-se àquilo que ele é enquanto pessoa, bem como aos condicionantes de ordem social, cultural, política e econômica. A construção do seu eu profissional carrega, implícita ou explicitamente, sua história de vida. Para Dubar (2005, p. 136) a identidade é o “*resultado a um só tempo estável e provisório, individual e coletivo, subjetivo e objetivo, biográfico e estrutural, dos diversos processos de socialização que, conjuntamente, constroem os indivíduos e definem as instituições*”. Entender o conceito de identidade docente pressupõe, segundo Marcelo (2009), percebê-la como uma realidade que evolui e se desenvolve tanto pessoal como coletivamente ao longo da vida como um fenômeno relacional. O autor ainda afirma que ela pode ser entendida como um “*conjunto heterogêneo de representações profissionais e como um modo de resposta à*

diferenciação ou identificação com outros grupos profissionais” (MARCELO, 2010, p. 19). Para ele as identidades podem ser múltiplas por depender dos contextos de trabalho ou pessoais e das trajetórias particulares de vida profissional. Além disso, manifesta-se em duas dimensões: uma comum a todos e outra específica, que reúne as percepções individuais e as ligadas aos diferentes contextos de trabalho. Portanto, o professor ao mesmo tempo em que é forjado pelos contextos de trabalho, contribui para a construção da identidade das instituições das quais faz parte.

Nesta perspectiva, o professor que deixa a função de ministrar aulas para exercer funções técnicas ou administrativas, como é o caso dos gestores escolares, ressignifica suas concepções e valores com base tanto na formação específica – requisito para a função – quanto no novo contexto de trabalho. Mesmo ocupando o mesmo espaço, altera-se o grupo de referência do professor e os novos conhecimentos e experiências refletem-se em sua identidade. A carreira não pode ser senão a sequência das funções cada vez mais importantes e resulta de representações muito complexas que dependem de diversos fatores e vinculam a pessoas a seu status, ou seja, à comunidade daqueles que cumprem as mesmas funções (DUBAR, 2005). O autor argumenta que independentemente do tipo de organização dessas comunidades, *“elas são transversais em relação à empresa e estruturam identidades profissionais de tipo corporativo, profundamente aferradas à manutenção e à reprodução de normas oficiais que legitimam a função exercida”* (DUBAR, 2005, p. 209).

Por outro lado, no exercício da mesma função, a alteração dos condicionantes sociais, culturais, políticos e econômicos marcam as trajetórias e alteram a forma como os profissionais veem a si mesmo. No caso específico dos gestores escolares, a transição de um modelo administrativo baseado no patrimonialismo para um modelo gerencial, a partir dos anos 80, refletiu-se na identidade do diretor de escola. Nesse contexto, a construção da identidade do diretor de escola vincula-se historicamente a um padrão de comportamento determinado pelo Estado, que o coloca como seu representante. Estabelece uma identidade de “fidelidade ao rei”. (FAORO, 1984, *apud* SILVA, 2011, p. 218).

Não se trata apenas de uma questão de terminologias: da administração escolar para a gestão escolar. O novo conceito engendra a figuração de novos

papéis e competências, bem como atribui uma forte responsabilização aos profissionais que desempenham esta função. Para Silva (2011, p. 220):

A identidade do diretor, nesse contexto, se reveste de um caráter diferente da perspectiva meramente burocrática dos discursos oficiais. Na perspectiva que vem ao encontro das lutas pela democratização da gestão da educação, o diretor é o articulador dos saberes, promovendo uma “gestão democrática” em uma perspectiva de decisões coletivas, diferentemente do diretor burocrático e representante dos órgãos governamentais na escola. Na perspectiva que vem ao encontro dos novos modelos de gestão do setor público, ele é o empreendedor que promove as mudanças e gerencia recursos, de forma a garantir os resultados da escola atrelados à lógica de mercado.

Para a autora, os pressupostos que delineiam o perfil do diretor de escola proposta pela atual gestão do Estado de São Paulo, tangenciam os pressupostos do mundo globalizado, da flexibilização e da descentralização. Na prática, ele passa a ser o responsável pelo sucesso ou fracasso da instituição escolar. “*A identidade estabelecida é a do profissional com habilidades gerenciais, empreendedor, que seja responsável pela eficiência e pela eficácia da escola*” (SILVA, 2011, p. 221).

Trata-se de um grande desafio para os gestores que se encontram em final de carreira, cuja base da formação tem pressupostos completamente diferentes, o que contribuiu para a constituição de uma identidade que se contrapõe a este modelo.

As identidades, portanto, estão em movimento, e essa dinâmica de desestruturação/reestruturação às vezes assume a aparência de uma “crise das identidades”. Cada configuração identitária assume hoje a forma de um misto em cujo cerne as antigas identidades vão de encontro às novas exigências da produção e em que as antigas lógicas que perduram entram em combinação e às vezes em conflito com as novas tentativas de racionalização econômica e social. (WEBER, 1947, apud DUBAR, 2005, p. 330)

Partindo do princípio que a construção da identidade é um processo contínuo e sempre inacabado, as novas configurações que se colocam nas trajetórias dos gestores escolares que compõem o campo deste estudo têm sido a invariável entre o delineamento de um novo perfil profissional ou o enrijecimento de práticas, em contraposição ao paradigma atual da gestão educacional.

5. MÉTODO

Numa pesquisa científica o método se caracteriza pela escolha de procedimentos sistemáticos que possibilitam a descrição e a explicação de fenômenos. Essa escolha determina o planejamento e a organização da coleta de dados, bem como direciona a análise dos mesmos. De acordo com Lakatos e Marconi (1992, p. 40-41):

O método é o conjunto de atividades sistemáticas e racionais que, com maior segurança e economia, permite alcançar o objetivo – conhecimentos válidos e verdadeiros -, traçando o caminho a ser seguido, detectando erros e auxiliando as decisões do cientista.

Há duas grandes classificações de métodos: o quantitativo e o qualitativo. O primeiro é caracterizado pela quantificação dos dados e pelo tratamento dos mesmos por meio de técnicas estatísticas. O método qualitativo busca descrever a complexidade de um fenômeno, ampliando o conhecimento sobre o mesmo e preocupa-se com os participantes da pesquisa, considerando os contextos em que estão inseridos.

Para Gil (2008), a pesquisa exploratória objetiva desenvolver conceitos esclarecendo-os e modificando-os, de maneira a proporcionar uma compreensão mais ampla e mais precisa em torno dos fenômenos investigados, enquanto a pesquisa descritiva busca estudar as características de uma população ou fenômeno específico, verificando possíveis correlações entre variáveis.

A escolha do método de uma pesquisa depende da natureza e da complexidade do objeto de estudo. Neste trabalho a pesquisa é exploratória e descritiva, com abordagem qualitativa, tendo em vista que o foco de atenção se concentra nos gestores participantes da pesquisa e nas suas próprias considerações sobre os fatos ocorridos em suas trajetórias de vida.

5.1 Tipo de Pesquisa

Escolheu-se para este trabalho a abordagem biográfico-narrativa, tendo em vista tratar-se de uma pesquisa sobre as trajetórias profissionais de gestores escolares. O uso dessa abordagem possibilita a obtenção de narrativas das trajetórias de vida, narradas pelos gestores, e interpretadas em conjunto pelo

pesquisador e sujeitos da pesquisa. No caso em tela possibilita compreender os fatores marcantes ou incidentes críticos, identificados nas trajetórias profissionais de gestores escolares.

Segundo Nóvoa (1995, p. 116-117):

Esta abordagem permite compreender de um modo global e dinâmico as interações que foram acontecendo entre as diversas dimensões de uma vida. Só uma história de vida permite captar o modo como cada pessoa, permanecendo ela própria, se transforma. Só uma história de vida põe em evidência o modo como cada pessoa mobiliza os seus conhecimentos, os seus valores, as suas energias, para ir dando forma a sua, num diálogo com os seus contextos. Numa história de vida podem identificar-se as continuidades e as rupturas, as coincidências no tempo e no espaço, as “transferências” de preocupações e de interesses, os quadros de referência presentes nos vários espaços do quotidiano.

Na história de vida, a narrativa do sujeito retrata não apenas a sequência e cronologia dos fatos, mas os sentimentos que permeiam as diferentes fases de seu percurso, possibilitando ao pesquisador uma imersão nas percepções do pesquisado. Conforme Denzin (1970, *apud* SPINDOLA; SANTOS, 2003, p. 121):

O termo História de Vida, traduzido de *histoire* (em francês) e de *story* e *history* (em inglês), tem significados distintos. O sociólogo americano Denzin propôs, em 1970, a distinção das terminologias: *life story* (a estória ou o relato de vida) é aquela que designa a história de vida contada pela pessoa que a vivenciou. Nesse caso, o pesquisador não confirma a autenticidade dos fatos, pois o importante é o ponto de vista de quem está narrando. Quanto à *life history* (ou estudo de caso clínico), compreende o estudo aprofundado da vida de um indivíduo ou grupos de indivíduos. Inclui, além da própria narrativa de vida, todos os documentos que possam ser consultados [...]. Assim, a história de vida trabalha com a estória ou o relato de vida, ou seja, a história contada por quem a vivenciou.

Por outro lado, além dos aspectos positivos para a pesquisa, cabe acrescentar que narrar faz parte da vida. Tanto em situações pessoais como profissionais, a narração está sempre presente, seja para explicar um fato, expressar uma opinião ou sentimento. À medida que um sujeito passa a narrar sua trajetória, passa também a refletir sobre ela e, nesse sentido, a utilização da abordagem biográfica permite ao sujeito pesquisado vivenciar um processo de autoconhecimento.

Desse modo, o método biográfico-narrativo pode se constituir num caminho para a compreensão das trajetórias percorridas por gestores escolares em seus diferentes processos de formação pessoal e profissional. Esta perspectiva torna possível compreender os modos como os gestores dão sentido ao seu trabalho e

atuam em seu cotidiano, permitindo também trazer à tona as experiências passadas que influenciam as situações atuais de forma desejável ou não (BOLIVAR, 2002).

Dessa forma, a análise da trajetória de vida de um indivíduo permite compreender os percursos por ele percorridos, considerando-se uma série de fatores como as diferentes fases cronológicas, os diferentes contextos sociais e históricos, bem como os ciclos de vida profissional. Portanto, cada indivíduo tem uma trajetória ímpar, composta por fatores pessoais e profissionais.

No caso dos profissionais que exercem a gestão escolar, objeto dessa pesquisa, a trajetória profissional pode ser marcada por diversos fatores desde o seu primeiro contato com o letramento. As impressões e valores que os membros de sua família atribuem à educação formal, bem como as condições favoráveis ou não ao seu ingresso e prosseguimento nos estudos podem influenciar, muitas vezes, sua percepção acerca do assunto. Neste sentido, a *“educação familiar e escolar estariam longe de ter apenas um valor instrumental, ou seja, ser a aquisição de aprendizagens úteis. Elas exerceriam sobretudo uma influência total na personalidade dos indivíduos”* (SETTON, 2005, p. 338).

A incursão no mundo letrado através do ingresso na educação formal, por outro lado, também é capaz de oportunizar experiências positivas ou negativas que, na maioria das vezes se fazem presentes nas narrativas dos gestores, ao descreverem suas trajetórias. Desta forma, o docente, ao iniciar a sua trajetória profissional de fato, já carrega consigo experiências, emoções, alegrias, decepções e outros sentimentos que reuniu ao longo de vários anos, que se somarão às diferentes vivências que acumulará durante o exercício profissional. Cada uma das experiências vivida, refletida e reformulada também de maneiras diferentes, em conformidade com a identidade do indivíduo.

O percurso profissional de cada professor é o resultado da ação conjugada de três processos de desenvolvimento: processo de crescimento individual, em termos de capacidades, personalidade e capacidade pessoal de interação com o meio; processo de aquisição e aperfeiçoamento de competências de eficácia no ensino e de organização do processo de ensino-aprendizagem; e processo de socialização profissional, em termos normativos ou de adaptação ao grupo profissional a que pertence e à escola onde trabalha, e interativos, pela reciprocidade de influências que estabelece entre si próprio e o meio em que desenvolve o seu múnus. (GONÇALVES, 1995, p. 147)

Desta forma, os gestores escolares, ao ascenderem na carreira, iniciando o percurso no campo da gestão, não se configuram meramente como agentes administrativos, mas como professores que são, trazem as experiências tanto da vida pessoal, como também da sua atuação como docente. Assim, ao desempenhar as funções de coordenação pedagógica, vice-direção ou direção de escola, seu campo de visão tende a se ampliar, haja vista a necessidade de assumir responsabilidades cada vez mais desafiadoras. E, retomando as postulações de Tardif e Raymond (2000), na prática, a pluralidade e heterogeneidade dos saberes profissionais favorecem o enfrentamento desses desafios, no momento em que trazem à tona conhecimentos experienciais.

Nesta perspectiva, compreender como os incidentes críticos influenciam no desenvolvimento profissional dos gestores escolares, pressupõe a análise de sua trajetória também como docente.

Ao estudar a trajetória de vida dos gestores desde as suas experiências docentes através de seus próprios relatos, pode-se compreender o percurso por eles percorridos e analisar os acontecimentos que os marcaram significativamente. Esses eventos significativos são denominados “incidentes críticos”.

Bolívar (2002) descreve incidentes críticos como sendo eventos na vida individual que são selecionados em função da atribuição de um impacto em direções particulares. O autor também se refere a esse tipo de evento como “acontecimento biográfico”, ou seja, acontecimento cuja ocorrência nas trajetórias de vida “*assinala uma ruptura, é importante e significativo, referido a crises ou eventos críticos que deram lugar a mudanças de rumo no curso da vida*” (BOLÍVAR, 2002, p. 189).

Nesse sentido, Sá (2004, p. 96) afirma que os incidentes críticos:

Constituem situações imprevistas. Tais incidentes poderiam ser comparados a uma categoria presente no estudo do envelhecimento humano ao longo da vida – as variáveis ou eventos não-normativos, traduzidos pelos acontecimentos biológicos, culturais e ambientais, cuja ocorrência não é previsível e não tem caráter universal, como, por exemplo, o divórcio, os acidentes, as doenças.

Na mesma perspectiva de Bolívar (2002) e Sá (2004), Almeida (2009, p. 196) ressalta que “*os acontecimentos são considerados relevantes (incidentes críticos) somente quando os sujeitos os apontam como tal*”. Considerando as suas contribuições para o desenvolvimento do indivíduo, a autora defende que os incidentes críticos considerados como crises, rupturas e provocadores de mudanças

de rumo possibilitam aos professores identificarem tais ocorrências em suas trajetórias profissionais, auxiliando-os a chegar a uma maior compreensão das decisões tomadas em função da vivência de situações – planejadas ou não – nas referidas trajetórias, bem como a uma reflexão sobre sua formação e atuação (ALMEIDA, 2009).

Para Huberman (1995), em pesquisas de abordagem qualitativa, são os respondentes que identificam os acontecimentos sociais, os contextos ou períodos que exerceram certa influência, mesmo que estes fatores estejam ausentes ou sejam diferentes para outros grupos.

A reflexão e análise realizada pelo próprio entrevistado sobre o seu relato, trazem as situações que podem ser elencadas como incidentes críticos, sendo identificadas com referências positivas ou negativas. Desta forma, a análise dos relatos biográficos sob a ótica dos incidentes críticos, permitiu a construção das trajetórias profissionais dos professores que, ao longo da carreira, tornaram-se diretores de escola, possibilitando a identificação das experiências significativas durante a atuação docente que incidiram tanto na sua escolha pela profissão, bem como influenciam suas práticas gestoras. As narrativas dos gestores trazem lembranças que podem explicar muitas de suas práticas habituais, práticas estas fundamentadas em experiências e conhecimentos que se deram ao longo de suas trajetórias pessoais e profissionais. “*A trajetória de vida profissional de um sujeito pode ser estruturada em torno de experiências significativas de aprendizagem que constituíram marcos em sua vida*” (BOLÍVAR, 2002, p. 190).

Nos relatos aparecem acontecimentos, fatos, fases ou pessoas que, rememorados significam mudanças importantes em suas vidas porque lhes determinaram rumos, decisões ou trajetórias em certas direções, importando destacar os elementos que afetaram sua configuração pessoal. Para Bolívar (2002) os incidentes críticos desempenham um importante papel na evolução e na identidade profissional.

Os incidentes podem ser, em conjunto, (a) fatos individuais que, por incontornáveis, estabelecem a identidade, (b) acontecimentos críticos que promovem a mudança dessa identidade e (c) resultados de acontecimentos que reafirmam uma parte da identidade original e repelem a outra. Os incidentes críticos fazem com que o indivíduo reconheça em si mesmo coisas que antes lhe escapavam (BOLÍVAR, 2002, p. 62).

5.2 Universo e Participantes da Pesquisa

Os participantes dessa pesquisa são gestores escolares das escolas da rede estadual paulista de ensino num município da Região Metropolitana do Vale do Paraíba Paulista.

Os 32 gestores, em exercício na função de diretor nas escolas com atendimento aos segmentos de Ensino Fundamental e Médio da Educação Básica do referido município, foram convidados para responderem a um questionário inicial que ao fornecer elementos para uma caracterização geral do grupo, também possibilitou a seleção dos participantes para a fase de entrevista. Como são muito diversas as situações funcionais, tal seleção tomou por base o tempo médio de atuação na gestão, considerando que no atual organograma da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo são reconhecidas como funções gestoras, além da direção de escola, a vice direção e a coordenação pedagógica, o que se denomina equipe gestora. Portanto, apesar dos questionários serem enviados para diretores de escola em exercício, ao se considerar o tempo de gestão, foram computados os períodos em que os mesmos também desenvolveram -as funções de coordenação e vice-direção.

Após a devolução dos questionários, foi selecionado número equivalente de gestores que estivessem em início de carreira (menos de dez anos de atuação), em fase intermediária (entre 10 e 19 anos) e em fase final (com mais de 20 anos), computando-se especificamente o tempo de atuação gestora. Entre os pesquisados há, portanto, participantes com muitos anos na carreira do magistério¹³ classificados em fase inicial por estar há pouco tempo na gestão, e outros, com menos tempo na carreira, classificados em fase subsequente. Da mesma forma, a idade cronológica também nem sempre coincidirá com o maior tempo na função.

Embora não seja a intenção analisar os índices de desempenho das escolas, com o objetivo de identificar, dentre os incidentes críticos, as ações de formação que contribuíram para o desenvolvimento das competências básicas necessárias à prática gestora, utilizou-se também como critério para a seleção dos entrevistados, a seleção de escolas com diferentes níveis de desempenho pedagógico (bom, regular

¹³ De acordo com a Lei Complementar nº 836 de 30-12-1997, a carreira do magistério é composta tanto pela docência como pelas funções de suporte pedagógico, as quais cabem as atribuições de ministrar, planejar, inspecionar, supervisionar, orientar e administrar a educação básica.

e baixo desempenho), de modo a abranger os vários contextos escolares, no que se refere ao sistema de avaliação das escolas no estado de São Paulo. Para essa caracterização das escolas foram considerados os principais indicadores de desempenho da rede estadual de ensino: SARESP E IDESP.

Assim, de acordo com esses critérios, foram selecionados 9 gestores, sendo 3 em exercício em escolas com bom desempenho pedagógico, 3 em exercício em escolas com desempenho pedagógico regular e 3 com exercício em escolas consideradas prioritárias em termos de desempenho.

5.3 Instrumentos

Os instrumentos adotados para esta pesquisa foram o questionário, como apontado na seção anterior, e também a entrevista em profundidade.

Como uma das técnicas mais importantes para a obtenção de dados nas pesquisas sociais disponíveis atualmente, o questionário possibilita atingir um maior número de pessoas e permite que o pesquisado tenha maior autonomia em suas respostas (GIL, 1998). Para garantir esta autonomia, o questionário mesclou perguntas fechadas e abertas, adaptando o instrumento proposto por Sá (2013), para estudar as trajetórias de professores engenheiros e de professores enfermeiros.

Perguntas fechadas são aquelas para as quais todas as respostas possíveis já estão fixadas e as abertas aquelas em que o pesquisado responde com suas próprias palavras (GIL, 2008). Desta forma, as perguntas fechadas tiveram o objetivo de delinear o perfil geral do grupo por meio da coleta de dados sociodemográficos e de formação dos participantes tais como: tempo de formação, tempo de atuação no magistério, incluindo a docência e funções gestoras, cursos de pós-graduação realizados com as respectivas áreas de concentração, dentre outras. As perguntas abertas foram dispostas para que os participantes pudessem se posicionar quanto a sua situação funcional, manifestando suas opiniões com relação às influências recebidas ao longo da carreira, bem como suas expectativas no que se refere à permanência ou redirecionamento das atividades exercidas.

A entrevista em profundidade utilizada em abordagens qualitativas possibilita a exploração e o aprofundamento do objeto da pesquisa, seja pela ausência de um roteiro fechado de questões, seja pela possibilidade de um diálogo

livre entre entrevistador e entrevistado. Trata-se de um instrumento flexível que permite ao pesquisador, ao longo da entrevista, redirecionar as perguntas sempre que necessário, bem como permite ao pesquisado falar espontaneamente sobre suas experiências e sentimentos. Segundo Szymanski (2004), pressupõe o estabelecimento de uma condição de reflexividade e uma maior aproximação entre entrevistador e entrevistado.

Ao considerarmos o caráter de interação social da entrevista, passamos a vê-la submetida às condições comuns de toda interação face a face, na qual a natureza das relações entre entrevistador/entrevistado influencia tanto seu curso como o tipo de informação que aparece. Como experiência humana, dá-se no “espaço relacional do conversar” (SZYMANSKI, 2004, p. 11).

Ainda conforme Szymanski (2004), ao longo da entrevista o pesquisador deve manter a atenção tanto ao que é manifestado claramente pelo participante, quanto às estratégias de ocultamento utilizadas por ele, quando não se sente à vontade para expor determinados fatos ou detalhes ao pesquisador. Portanto, estar atento e registrar as reações, as pausas e as diferentes emoções manifestadas durante a entrevista constituem-se também numa coleta de dados que pode ser significativa durante a análise das narrativas.

Nesta perspectiva, a utilização da entrevista em profundidade para a coleta das narrativas teve a pretensão de complementar o delineamento do perfil dos gestores, identificar as características gerais do grupo e aprofundar o conhecimento dos vários momentos e acontecimentos marcantes que compõem as suas trajetórias de formação e de atuação profissional. Tal entrevista, orientada por um roteiro, foi realizada mediante a proposição de uma pergunta desencadeadora que tinha como objetivo estimular o gestor ou gestora a narrar sua trajetória profissional e destacar os acontecimentos que a marcaram. Tal pergunta foi assim formulada: *A escolha de uma profissão é decisiva na vida de uma pessoa, podendo determinar seu estilo e ritmo de vida. Quais foram as razões que motivaram sua escolha pela carreira no campo da educação? Quais acontecimentos marcaram sua trajetória?*

Um roteiro, abaixo descrito, foi elaborado para orientar a entrevista sem, entretanto, limitar o participante em sua liberdade narrativa:

- Contexto de formação na educação básica;
- Experiência docente;

- Demais funções do magistério já desempenhadas e suas contribuições para a prática gestora;
- Considerações sobre o curso de Pedagogia frente às exigências da prática gestora;
- Conhecimentos e experiências obtidas nos cursos de formação continuada
- A prática gestora e a gestão de resultados educacionais;
- Integração da vida familiar com a vida profissional e as influências de uma sobre a outra.

5.4 Procedimentos de Coleta e Sistematização dos Dados

O questionário foi enviado aos 32 gestores em exercício das unidades escolares do município pesquisado, após terem sido esclarecidos sobre o objetivo do estudo. A devolução dos questionários, em número de vinte e cinco, tornou possível traçar um perfil sociodemográfico dos gestores e selecionar aqueles que participariam das entrevistas, sendo estas realizadas de acordo com a disponibilidade de cada participante.

Desta forma, as entrevistas foram realizadas em local de livre escolha dos participantes e tiveram, em média, duração de uma hora e meia, desde a conversa inicial até final da gravação das narrativas. Os participantes foram deixados à vontade para falarem sobre sua opção por trabalhar como docentes primeiramente, tendo em vista que este foi o início de trajetória comum a todos. Posteriormente foram solicitados a narrar suas experiências nas funções pelas quais passaram, bem como as vivências nos diferentes tempos e espaços de formação.

Para facilitar a organização dos dados, as informações coletadas através dessas entrevistas, após minuciosa transcrição, foram registradas e sintetizadas em biogramas, sínteses esquemáticas que, segundo Sá e Almeida (2004) apresentam-se como uma excelente forma de mapear as trajetórias (histórias biográficas profissionais).

Os modos de coletar informações (auto)biográficas podem ser variados, sendo importante que, em qualquer dos casos, os dados sejam transcritos e estejam disponíveis para que possam ser dialogados e compartilhados (BOLÍVAR, 2002). Para o autor, após minuciosas análises do material coletado, pode-se elaborar a trajetória ou perfil profissional de cada professor, o que denomina

biograma profissional. Biogramas são apontados pelo autor como sínteses esquemáticas que possibilitam a organização dos dados num encadeamento cronológico dos acontecimentos, das mudanças de cargos e de instituições, enfim, de todas as ocorrências que permeiam a vida dos indivíduos pesquisados, permitindo compreender melhor o seu percurso.

Com base num modelo elaborado por Sá (2004), os biogramas foram organizados numa estrutura vertical, dividida em sete colunas que dispuseram sequencialmente, as fases, a cronologia dos anos, a idade vital, a idade profissional, os acontecimentos, os significados dos acontecimentos e, para confirmar tais significados, alguns trechos dos relatos.

Na Figura 1, a seguir, há a apresentação de um dos biogramas, demonstrando a disposição destas colunas:

Figura 1 - Organização do Biograma

BIOGRAMA DO GESTOR GB2						
Momentos	Cronologia	Idade vital	Idade profissional	Acontecimentos	Valoração	Relatos
Formação Básica	1986	7	0	Inicia sua educação formal na rede pública	Reconhece que não teve incentivo para estudar. Reconhece que a cultura familiar não valorizava os estudos	"eu vinha para a escola porque eu tinha que vir" "A minha mãe brigava só pra gente ir pra escola porque ela sentia que ali havia alguma coisa pra gente crescer, ter a oportunidade que ela não teve. Mas, esse apoio, não tive" "meus irmãos, todos pararam na 5ª série. Eu sou o mais novo de cinco [...] ... faziam 4 ou 5 anos a 5ª série. Daí meu pai falava: então sai que eu dou um bar pra você trabalhar [...] todos tiveram bar, menos eu. Fui o único que persisti, fui o único que fez o superior"
	1996	17	0	Inicia o ensino médio Realizou alguns cursos técnicos	Sente-se incentivado por seus professores Interessa-se pelo estudo	"no ensino médio eu tive professores que me orientaram quanto a isso e mostraram esse horizonte" "tinha uma professora de português com quem eu conversava muito e ela foi me mostrando os caminhos" "Olha, a administração funciona assim, seu pai tem alguma coisa pra você administrar"

Formação Profissional Inicial	1999	20	1	Inicia o curso de Engenharia Civil Começa a atuar como professor eventual	Sente-se inclinado a iniciar uma formação que possa ajudar o pai Percebe que sua formação inicial é frágil Começa a gostar da docência Sente-se surpreso e motivado com a remuneração das aulas	"engenharia eu estava fazendo mais para suprir uma necessidade do meu pai na empreiteira" "quando eu estava no 1º ano de engenharia eu fui convidado a ser professor eventual [...] Cai de paraquedas, não tinha noção" "comecei a ficar perdido e eu não tive esse suporte. Eu fui buscar sozinho" "peguei uma licença de matemática de três meses e comecei a pegar gosto" acho que foi essa questão: profissional e financeira... foi lá em 99, quando eu comecei. Isso foi marcante
-------------------------------	------	----	---	---	--	---

Fonte: Sá (2004)

Na primeira coluna do biograma dispõem-se os momentos da vida divididas em: formação inicial, formação profissional e primeiras experiências como docente, experiências na área de gestão escolar e formação continuada. Estes momentos foram definidos a partir da leitura e releituras das transcrições das narrativas e de sua síntese nos biogramas. Nas colunas seguintes foram indicados os anos em que ocorreram os acontecimentos relatados, a idade cronológica e a profissional, considerando-se o início na atividade docente, os acontecimentos, seus significados para o entrevistado e, por fim, trechos de relatos.

A partir da sistematização desses dados foi possível iniciar a análise, primeiro elaborando a caracterização geral dos respondentes do questionário e, posteriormente, a análise das narrativas pela justaposição dos referidos biogramas e pela identificação dos incidentes críticos.

5.5 Procedimentos de Análise dos Dados

Realizou-se, inicialmente, a tabulação dos dados provenientes das questões fechadas dos questionários respondidos, dados esses que foram organizados em tabelas, cuja análise possibilitou a caracterização dos 25 gestores respondentes. As questões abertas presentes nos questionários¹⁴, bem como as narrativas coletadas por meio das entrevistas, foram analisadas com vistas a identificar os incidentes críticos e os significados atribuídos a eles pelos entrevistados sobre o seu próprio processo de formação, constituinte de suas trajetórias profissionais e, sobretudo, com relação à sua prática gestora.

¹⁴ Nem todos responderam a estas questões e alguns o fizeram de maneira muito sucinta.

Importante salientar que tal análise começou antes mesmo da finalização da etapa de entrevistas. Ao longo de todos os momentos de entrevistas tornou-se possível realizar algumas observações quanto à forma de exposição, a entonação, as pausas e as emoções demonstradas. Todas essas manifestações, anotadas pela pesquisadora, permitiram melhor compreensão das narrativas.

A disposição temporal das narrativas através dos biogramas facilitou a análise, na medida em que possibilitou um olhar mais aprofundando para a sequência de acontecimentos, possibilitando à pesquisadora perceber quais os acontecimentos que possivelmente marcam (incidentes críticos) a vida das gestoras, originando tomadas de decisões e (re)direcionamento das trajetórias, conforme expressa Bolívar:

De uma perspectiva biográfico-narrativa, os incidentes críticos manifestam aqueles eventos na vida individual, normalmente imersos num contexto institucional ou social, que são selecionados em função da atribuição de um impacto em direções particulares (BOLÍVAR, 2002, p. 189).

Após o estabelecimento da cronologia e da análise inicial das narrativas, o biograma foi apresentado aos participantes da pesquisa para leitura, validação ou retificação dos fatos e significados identificados nas narrativas, com vistas à confirmação dos fatos considerados essencialmente relevantes, tendo em vista que são os sujeitos os que têm legitimidade para realizar tal confirmação. Em cinco dos casos, a devolutiva foi realizada pessoalmente e em quatro por intermédio de e mail. Determinar se um acontecimento marcante pode ser considerado um incidente crítico constituiu-se, então, em tarefa dos participantes da pesquisa e não da pesquisadora. Nessa devolutiva, os gestores tiveram a oportunidade de reavaliar seus relatos de maneira a explicitar os significados atribuídos aos acontecimentos narrados. Para BOLÍVAR (2002, p. 191):

O fato de um acontecimento, pessoa ou fase adquirir um caráter 'crítico' não depende do pesquisador, mas de que o próprio sujeito lhe dê esse caráter – direta ou contextualmente – no seu relato [...] é a ênfase que o entrevistado confere a tais acontecimentos, pelo impacto que tenham tido em sua própria identidade ou ação profissional, que faz com que tenham esse caráter crítico.

A devolutiva aos entrevistados levanta outro elemento que torna a utilização dos biogramas um fator significativo para a pesquisa: no momento em que os entrevistados fazem a revisão e confirmação de suas narrativas, têm a oportunidade

de repensar suas trajetórias de uma maneira reflexiva, o que pode levá-los à compreensão do porquê de muitas de suas escolhas e práticas, talvez antes não percebidas.

Após esta confirmação os biogramas foram complementados pelas observações dos sujeitos e reorganizados, permitindo aprofundar a análise dos percursos narrados e tornando possível definir os acontecimentos marcantes que se revelaram como incidentes críticos na trajetória dos gestores escolares, de modo especial os que contribuíram para a melhoria de atuação gestora.

Para resguardar o devido anonimato, aos gestores entrevistados foram atribuídos nomes fictícios, na seguinte conformidade: os gestores em Fase Inicial de Carreira são identificados como: Carolina, Camila e Carlos; os gestores da Fase Intermediária são: Glaucia, Geisa e Gilson; os que se enquadram no Final da Carreira gestora estão identificados como: Erika, Estela e Eurico.

6. TRAJETÓRIAS E ATUAÇÃO DE GESTORES ESCOLARES: RESULTADOS E DISCUSSÕES

6.1 Perfil dos Gestores Escolares

Compreender o universo dos gestores escolares pressupõe, inicialmente, conhecer o perfil sociodemográfico a partir dos dados coletados, bem como seus processos de formação para identificar as similaridades, diferenças e especificidades do grupo participante. Cabe ressaltar que, apesar da abordagem dessa pesquisa ser qualitativa, a preocupação em associar alguns dados quantitativos visa fortalecer e ampliar o conhecimento sobre as principais características dos gestores que compõem o universo pesquisado. Desta forma, inicia-se este tópico com a distribuição dos gestores entre titulares e designados, conforme Tabela 4.

Tabela 4 – Distribuição de Gestores Titulares e Designados segundo os Campos de Atuação

Gestores	Campos de Atuação				Total	
	Somente na Rede Pública		Rede Pública e Privada			
Titulares	5	20%	10	40%	15	60%
Designados	2	8%	8	32%	10	40%
Total	7	28%	18	72%	25	100%

Dos vinte e cinco gestores respondentes do questionário, 60% eram titulares de cargo e o demais designados¹⁵ na função por tempo indeterminado, em virtude do afastamento do titular em outros postos de trabalho ou unidades administrativas. Apenas 28% atuaram desde o início da carreira exclusivamente na rede pública de ensino, sendo que a maioria atuou ou atuava na rede privada concomitante ou alternadamente, especialmente à época da docência, tendo em vista que neste caso os horários eram mais flexíveis, facilitando o acúmulo das atividades. Na área de gestão de que trata este estudo, somente num dos casos o titular de cargo mantinha atividade concomitante nas duas redes. Portanto, o quadro de gestores pesquisados

¹⁵ Gestores em situação de designação são docentes titulares de cargo que se afastam de suas funções para assumir temporariamente a função de Diretor de Escola.

era, em sua maioria, composto por profissionais com dedicação exclusiva à rede estadual, em regime de 40 horas semanais.

Os dados referentes à vida pessoal e familiar revelaram que entre os titulares de cargo havia maior frequência de pessoas solteiras do que entre os designados. Dos 15 gestores titulares, 60% tiveram filhos e dos 10 designados, 90%, conforme demonstram as Tabelas 5 e 6:

Tabela 5 – Distribuição dos Gestores quanto ao Estado Civil

Gestores	Estado Civil						Total	
	Nº de casados		Nº de solteiros		Nº de viúvos			
Titulares	10	40%	4	16%	1	4%	15	60%
Designados	8	32%	1	4%	1	4%	10	40%
Total	18	72%	5	20%	2	8%	25	100%

Tabela 6 – Quadro Familiar dos Gestores Titulares e Designados

Gestores	Quadro Familiar	
	Filhos	Netos
Titulares	9	2
Designados	9	0
Total	18	2

Aparentemente, estes dados não têm relação direta com o desempenho profissional, se analisados isoladamente. Contudo, destacam-se algumas observações: entre os titulares de cargo do grupo pesquisado concentravam-se mais pessoas solteiras e, proporcionalmente, menos pessoas que se constituíram como pais ou mães. É possível inferir que estes gestores possam ter dedicado mais tempo à evolução na carreira em virtude de terem prestado maior número de concursos, incluindo os destinados à seleção de docentes e gestores. Grande parte desses profissionais ingressou no cargo em municípios distantes, alguns demorando a retornar para a região de origem.

Quanto aos profissionais designados, apesar de terem, na maioria das vezes, vivenciado o mesmo processo, o fizeram somente por ocasião do ingresso como professores, já que todos são titulares de cargo na área docente¹⁶. Esses gestores, até o presente momento, dedicaram menos tempo à progressão na carreira, o que

¹⁶ Ser titular de cargo como docente é uma condição para exercer a direção em caráter de designação.

pode ter favorecido maior envolvimento na vida familiar. A complementaridade entre as dimensões profissional e familiar requer momentos de acomodações de uma esfera a outra ao longo da vida, com limitações ou indisponibilidade para uma das instâncias. Tal ideia de complementaridade torna possível distinguir aqueles que apresentam maior orientação para o trabalho ou os que apresentam maior orientação para a família. (SANTOS, 2008)

Ao fazer referência às dimensões profissionais e familiares das trajetórias dos gestores, torna-se premente destacar no grupo as distinções entre homens e mulheres, tendo em vista que culturalmente suas responsabilidades familiares podem ser assumidas de diversas formas e atuar diferentemente sobre suas escolhas e desenvolvimento profissional. Entende-se que, considerar as questões de gênero vinculadas às relações de trabalho, pressupõe a necessidade de considerar também, as concepções historicamente construídas acerca do lugar do homem e da mulher na sociedade. Corroborando com esta ideia, Vianna (2013) afirma:

“[...] que as expressões das masculinidades e das feminilidades são historicamente construídas e referem-se aos símbolos culturalmente disponíveis em uma dada organização social, às normas expressas em suas doutrinas e instituições, à subjetividade e às relações de poder estabelecidas nesse contexto.” (VIANNA, 2013, p. 171)

Neste sentido, esta análise segue para algumas comparações das situações dos gestores, traçando um paralelo entre homens e mulheres presentes no grupo, ainda que a representação masculina seja pequena. De início, tomamos por base a distribuição dos gestores por faixa etária e sexo, conforme Tabela 7:

Tabela 7 – Distribuição dos Participantes por Faixa Etária e Sexo

Faixa Etária	Gestores					
	Homens		Mulheres		Total	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Entre 30 e 40 anos	1	4%	1	4%	2	8%
Entre 41 e 50 anos	1	4%	8	32%	9	36%
Acima de 50 anos	1	4%	13	52%	14	56%
Total	3	12%	22	88%	25	100%

A maioria dos gestores tinha acima de 50 anos denotando que pessoal e profissionalmente apresentavam uma considerável bagagem de experiência. A minoria está na faixa entre 30 e 40 anos. O maior número de gestores em faixas etárias mais avançadas é decorrente do tempo de experiência geralmente acumulado na atuação docente que, no âmbito do ensino público, é condição de acesso à gestão por tratar-se de uma carreira, como menciona o artigo 67 da LDBEN:

“Art. 67. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:

.....

Parágrafo único. A experiência docente é pré-requisito para o exercício profissional de quaisquer outras funções de magistério, nos termos das normas de cada sistema de ensino” (BRASIL, 1996).

Dessa forma, antes de chegar à gestão, a maioria dos participantes teve que cursar no mínimo uma licenciatura para dar início à atuação docente, excetuando-se aqueles que optaram por iniciar a docência nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental¹⁷ antes da reforma estabelecida pela LDBEN de 1996, tendo como formação o extinto Curso de Magistério (em nível de Ensino Médio). Após esta reforma – com a extinção do magistério e a reorganização dos cursos de pedagogia, transferindo para este último a habilitação para a docência nos Anos Iniciais e a preparação para a gestão – o tempo mínimo necessário à formação destes profissionais foi expandido. Isso porque no caso em tela, trata-se de gestores que, durante o período de docência – atuaram por mais tempo nos Anos Finais do Ensino Fundamental¹⁸ e no Ensino Médio, considerando que o universo de participantes está circunscrito numa região que não atende mais aos Anos Iniciais, segmento este absorvido pela esfera municipal¹⁹.

É entre os mais velhos, portanto, que há a exceção daqueles que cursaram o antigo magistério e iniciaram a docência pelos Anos Iniciais. Salvo nestes casos, a

¹⁷ As séries iniciais do Ensino Fundamental compreendem o intervalo do 1º ao 5º ano, abrangendo alunos na faixa etária de 6 a 10 anos.

¹⁸ As séries finais do Ensino Fundamental compreendem o intervalo do 6º ao 9º ano, abrangendo alunos na faixa etária de 11 a 14 anos.

¹⁹ Mudança decorrente da aplicação da LDBEN de 1996 que, corroborando o disposto na Constituição Federal de 1988, atribui a responsabilidade prioritária de atendimento à Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental aos municípios.

chegada à situação gestora ora analisada (exercício na função/cargo de diretor de escola) requer, portanto, uma licenciatura a partir da qual se dá o ingresso na docência e a certificação no curso de pedagogia, que confere a habilitação para a gestão.

Com relação à predominância das mulheres, destaca-se ser esta uma tendência no campo docente desde a década de 70, como mencionado por Ferreira (2009) acerca da feminização do magistério. Segundo a autora, a democratização do ensino exigindo cada vez mais profissionais para atender à demanda das escolas, contribuiu para a expansão do quantitativo de mulheres no campo educacional, principalmente associada à ideia de que seus salários não constituiriam o principal fator de renda familiar.

Mesmo com a predominância das mulheres, entre os participantes da pesquisa há uma proporcionalidade maior entre homens e mulheres na faixa entre os 30 e 40 anos, enquanto que nas demais faixas é crescente a desproporcionalidade. Apesar da proporcionalidade ter aumentado nesta pequena amostra de participantes, a feminização do magistério ainda é um fato demonstrado em estudos realizados em maiores proporções, como aponta a pesquisa de Gatti (2010):

Quanto ao sexo, como já sabido, há uma feminização da docência: 75,4% dos licenciandos são mulheres, e este não é fenômeno recente. Desde a criação das primeiras Escolas Normais, no final do século XIX, as mulheres começaram a ser recrutadas para o magistério das primeiras letras. (GATTI, 2010, p. 1362)

Entretanto, como este estudo trata de um cargo hierarquicamente superior ao de professor, ressalta-se a premissa de que a carreira do magistério expandiu-se conservando uma segmentação do ponto de vista do gênero, *“a qual durante muitas décadas reservou aos homens as funções de mando nos sistemas educativos (direção e supervisão), enquanto as mulheres ficaram restritas às salas de aula”* (GATTI, 2009, p. 162).

Partindo deste pressuposto, torna-se factível admitir maior proporcionalidade entre homens e mulheres em faixa etária mais jovem mesmo numa pequena amostra, ao se considerar a crise de empregos vivida pelo país associada ao fato de que o setor público ainda representa estabilidade, além da crescente disseminação de cursos de licenciatura mais acessíveis, seja pelo fator financeiro ou pelas

modalidades de Ensino à Distância (EAD) que compõem um cenário favorável para a ideia de progressão na carreira neste setor. Gatti (2009) afirma que na estrutura de carreira no setor público:

“há diferenciação entre cargos e funções, com implicações quanto às formas de preenchimento de vagas e salários, o que se reflete em opções diversificadas em cada instância governamental no que se refere à incorporação de professores ao sistema e na progressão funcional”. (GATTI, 2009, p. 238)

O tempo acumulado na estruturação desta carreira – diferente para cada gestor – é denominado Tempo de Magistério. Entre os gestores participantes, com uma relação equivalente à idade cronológica, havia maior equilíbrio na faixa dos 10 a 20 anos de magistério, aumentando a diferença nas faixas posteriores, sendo que a maior concentração tanto de homens como de mulheres encontrava-se na faixa de 21 e 30 anos, como mostra a Tabela 8.

Tabela 8– Distribuição dos Gestores por Tempo de Magistério

Tempo no Magistério	Gestores					
	Homens		Mulheres		Total	
	Nº	%	Nº	%	N	%
De 10 a 20 anos	1	4%	3	12%	4	16%
De 21 a 30 anos	2	8%	12	48%	14	56%
De 31 a 40 anos	0	0%	6	24%	6	24%
Mais de 40 anos	0	0%	1	4%	1	4%
Total	3	12%	22	88%	25	100%

Ao combinar a faixa etária com o tempo de magistério é possível perceber que há maior frequência das mulheres com idade superior nas faixas de mais tempo de serviço. Entre os homens, ainda que a amostra seja pequena, observa-se a inexistência de sua presença nas faixas de tempo a partir dos 30 anos de magistério. Essa diferença pode se dar em virtude das diferentes idades de entrada na carreira.

A idade cronológica, como propriedade individual, implica uma determinada maturidade biológica, desenvolvimento psicológico ou adesão a um grupo social específico. Ela está estruturada socialmente em modos convencionalmente estabelecidos, institucionalizando o curso da vida individual na educação, família e trabalho. (SETTERSTEN e MAYER, 1997, *apud* BOLÍVAR, 2002)

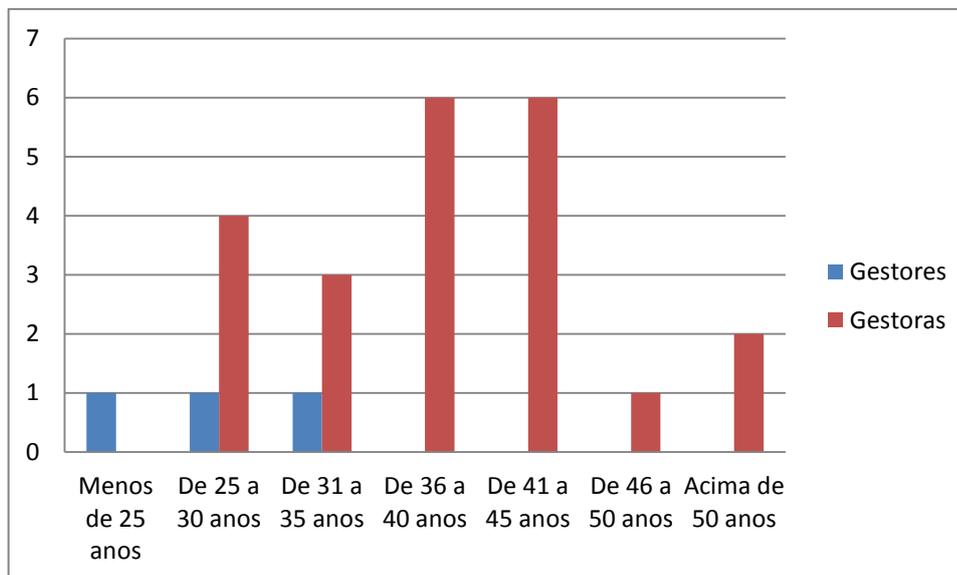
Outro fator a se observar é que a predominância das mulheres nas faixas posteriores de tempo de serviço pode, por um lado, significar que os homens optem mais cedo por uma aposentadoria em busca de outras experiências profissionais, considerando que a perda de prestígio do magistério representada principalmente pelos baixos salários “*têm afugentado, progressivamente, os homens, que têm procurado outros setores da economia como: a indústria, o comércio e a administração pública*”, como afirma Durães (2012, p. 282). Por outro lado, há a possibilidade de que tenham se deslocado para cargo superior ao longo dos anos com mais frequência que as mulheres. Conforme Souza (2009, p. 2) quanto mais se avança nas etapas do campo educacional, “*encontram-se proporcionalmente mais homens diretores, o que corresponde ao crescimento também do número de professores homens nas etapas e níveis mais avançados*”.

Um exemplo disso é que a diferença entre o número de homens e mulheres no cargo de supervisor de ensino²⁰ da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo – cargo mais elevado na carreira – apresenta uma proporção diferente: dos 1585 profissionais, 265 são homens, o que representa um percentual de 17%. Esta diferença é ainda maior quando se trata dos cargos de Dirigentes de Ensino²¹: dos 91 cargos distribuídos no Estado de São Paulo, 23% são ocupados por homens. Desta forma, a ideia de que quanto mais alto o cargo, maior é a proporção de homens é algo que parece se validar na administração da educação pública.

Ao considerar que o acesso aos cargos hierarquicamente superiores possa estar relacionado ao tempo de experiência na carreira, ressalta-se que a maioria dos gestores pesquisados ingressou em funções de gestão entre os 36 e 45 anos, seguida daqueles que ingressaram entre os 25 e 30 anos e entre os 31 e 35 anos. Menos docentes ingressaram na gestão na faixa de 46 a 50 anos e um ligeiro acréscimo de gestores assumindo a função a partir dos 50 anos, conforme Gráfico 4:

²⁰ Fonte: <http://www.educacao.sp.gov.br/noticias/conheca-o-perfil-dos-supervisores-de-ensino-da-rede-estadual>. Acesso em 20-10-2014.

²¹ Dirigentes Regionais de Ensino são profissionais da educação nomeados em cargo em comissão por tempo indeterminado para responder em nome da Secretaria da Educação, regionalmente. Atualmente, a referida secretaria tem 91 regionais distribuídas em todo o território Estadual. Fonte: http://www.educacao.sp.gov.br/central-de-atendimento/index_diretoria.asp Acesso em: 20-10-2014.

Gráfico 4 – Idade Cronológica de Entrada na Gestão

A idade cronológica de entrada na gestão é, portanto, bastante diversificada, sendo que entre as mulheres, há uma predominância de ingresso na função entre os 36 e 45 anos. Os homens ingressaram mais cedo, tanto com relação à idade cronológica quanto com relação à idade profissional. Entre os participantes da pesquisa, as mulheres foram as únicas a experimentar a nova área de atuação já em idade mais avançada, seja de ordem cronológica quanto profissional. Neste sentido, cabe considerar as postulações de Bolívar:

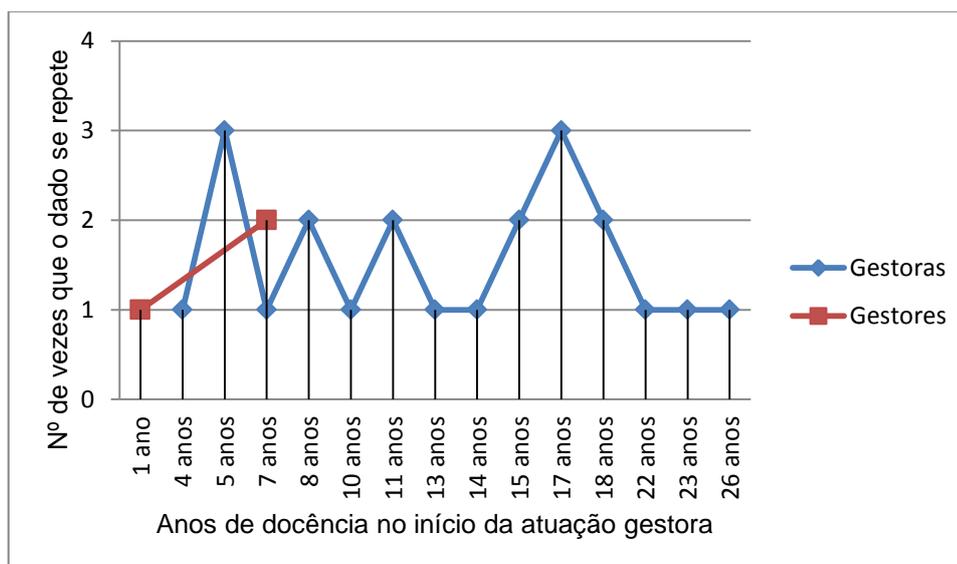
As fases das vidas profissionais não são determinadas pela idade, como se fossem entidades quase biológicas. Ao contrário, imbricadas em tempos e lugares determinados, operam dentro das oportunidades e limitações que as circunstâncias oferecem. (BOLÍVAR, 2002, p. 52)

Corroborando com tal ideia, Souza (2006) afirma que esta diferença de idade e de anos de experiência entre homens e mulheres trata-se de um movimento “*existente em profissões predominantemente femininas, como enfermagem e educação, que rapidamente movem os homens para cima nas carreiras de liderança*” (ECKMAN, 2004, *apud* SOUZA, 2006, p. 222).

Neste sentido, observa-se que mesmo numa amostra ínfima como a que se tem neste estudo, confirma-se a postulação de Eckman (2004) no que se refere ao deslocamento rápido dos homens para as funções de liderança: dos três gestores pesquisados, um ingressou na função com apenas um ano de experiência docente e

dois com 7 anos. No caso das gestoras a idade mínima de experiência docente ao ingressar na gestão era de 4 anos, havendo três entre as vinte e duas pesquisadas, que ingressaram na gestão praticamente ao final da carreira docente, haja vista a condição de aposentadoria especial que é de 25 anos, como demonstra o Gráfico 5:

Gráfico 5 – Anos de Docência no Início da Atuação Gestora



O ingresso na área de gestão se mostrou diverso entre os participantes, havendo maior constância nas idades profissionais de 5 e 17 anos. A concentração das épocas da carreira docente em que os profissionais migraram para a gestão (5 e 17 anos) coincidem com o que Huberman (1995), denomina como fases de estabilização e diversificação no ciclo de vida dos professores. O autor conceitua a fase da estabilização (de 4 a 6 anos) como o estágio do comprometimento definitivo e da tomada de responsabilidades e a da diversificação (de 7 a 25 anos) como o período em que o profissional já superou as incertezas e se firma no campo de atuação, muitas vezes buscando novas experiências. (HUBERMAN, 1995)

No caso em tela, seria possível supor que após tomarem contato e se apropriarem das condições e das especificidades do trabalho no campo educacional, bem como terem vivido o entusiasmo inicial com a carreira por volta dos cinco anos de experiência, os docentes tenham descoberto potencialidades ou recebido incentivos para atuar fora da sala de aula. Outros gestores do grupo, já na fase concebida por Huberman como diversificação, por volta dos 17 anos de experiência

docente podem ter se colocado em um período de revisão profissional, de questionamentos que podem tê-los levado a experimentar novos lugares na área educacional.

Estas suposições vão ao encontro da intenção deste trabalho que pretende analisar especificamente as histórias de vida dos gestores, buscando nos incidentes críticos as possíveis explicações para o delineamento destas trajetórias que, por ora, apenas estão se conformando com as características gerais do grupo. Em se tratando destas características, torna-se necessário delinear o percurso de formação dos gestores, considerando que é neste percurso que se embasam boa parte das suas competências profissionais.

6.1.1 Os Gestores Escolares e sua Formação

Com referência à formação dos gestores, observaram-se três percursos básicos no grupo: a) aqueles que cursaram o antigo magistério em nível de Ensino Médio e a pedagogia; b) os que cursaram uma licenciatura e a pedagogia; c) os que cursaram mais de uma licenciatura e a pedagogia, conforme Tabela 9:

Tabela 9 – Distribuição dos Gestores quanto à Formação

Formação	Gestores					
	Homens		Mulheres		Total	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Magistério e Pedagogia	1	4%	4	16%	5	20%
Uma Licenciatura e Pedagogia	2	8%	15	60%	17	68%
Duas Licenciaturas e Pedagogia	0	0%	3	12%	3	12%
Total	3	12%	22	88%	25	100%

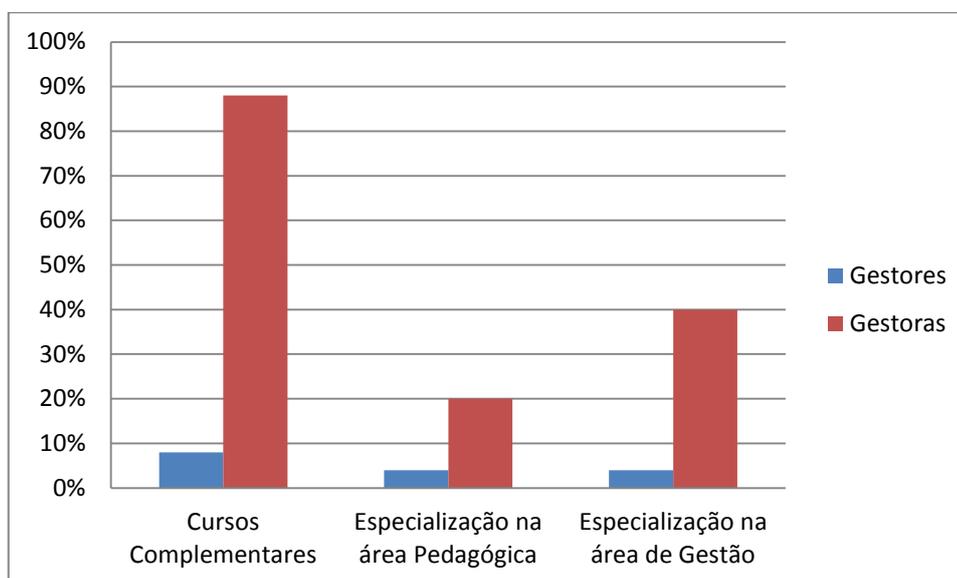
Ao observar que a maioria dos profissionais apresentava duas habilitações, ou seja, além da pedagogia mais uma licenciatura, notou-se a predominância daqueles que iniciaram a docência pelos Anos Finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) e pelo Ensino Médio. Do total dos participantes, 20% cursou apenas o antigo Magistério, além da Pedagogia, denotando que o início da carreira tenha sido nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano). É interessante a distinção entre

a proporcionalidade deste fator entre homens e mulheres, ainda que isto não se configure como uma tendência entre os profissionais da educação. Entre os gestores homens, a representação quantitativa de quem cursou apenas o Magistério além da Pedagogia é de 33%; entre as gestoras, esta proporção é de 18%. Segundo dados do Ministério da Educação (MEC), na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, o universo docente é predominantemente feminino (BRASIL, 2009).

Com base nos dados acima apontados e a partir de seu cruzamento, apresentava-se a seguinte situação: 92% dos gestores tinham acima de 40 anos; 80% tinham mais de 21 anos de magistério; 12% tinham mais de uma licenciatura além da pedagogia; 24% dos gestores tinham especialização na área pedagógica; 56% do grupo pesquisado iniciou a atuação gestora com mais de 10 anos de docência.

Seria possível que alguns dos gestores tivessem de fato tendência para a docência, mas fatores adversos os tivessem lançado em direção à área mais administrativa, em detrimento da ação estritamente pedagógica? As dúvidas que estes dados quantitativos trouxeram à tona se configuram em mais um motivo para legitimar a análise das trajetórias de uma parcela dos gestores participantes deste estudo, com vistas a melhor compreensão de como os processos de formação pessoal e profissional, marcados por diferentes acontecimentos, podem interferir na atuação gestora. Afinal, verificou-se que em parte dos gestores pesquisados há certa predisposição específica para a docência, tendo em vista que além do tempo decorrido até o ingresso na área, nota-se que 24% do grupo buscou aperfeiçoamento no campo pedagógico, como mostra a figura 6:

Gráfico 6 – Frequência de Cursos Complementares e de Especialização realizados pelos Gestores

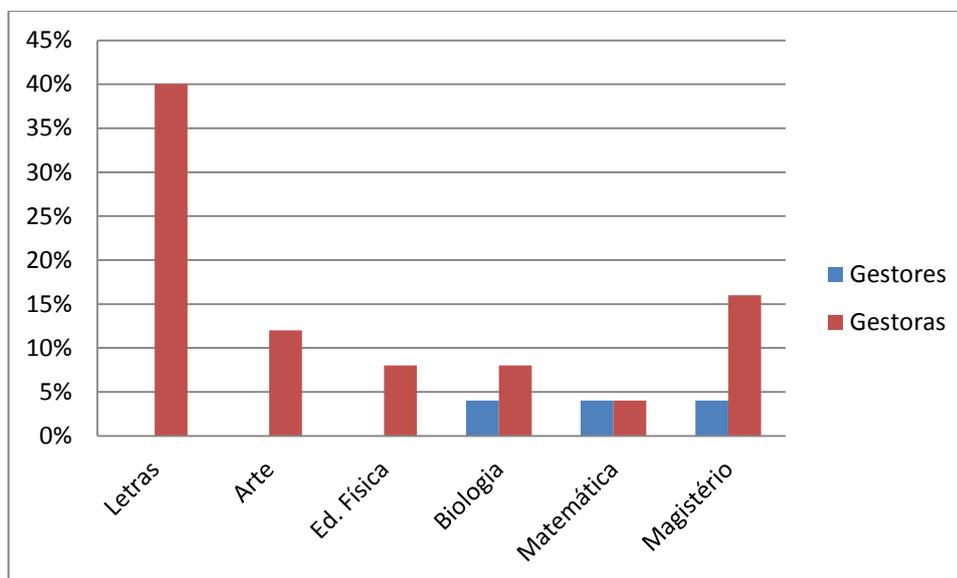


No que se refere à formação continuada nota-se que, de uma maneira geral, houve uma participação maior em cursos complementares oferecidos pela própria Secretaria da Educação do que o investimento pessoal dos gestores em cursos de especialização, numa proporção de 96% para 68%. Entre os gestores que investiram em formação por iniciativa própria, 44% o fizeram na área de gestão. O desenvolvimento profissional autônomo é uma modalidade de desenvolvimento profissional mais simples, na qual “os professores decidem aprender por si mesmos aqueles conhecimentos ou competências que consideram necessários para o seu desenvolvimento profissional ou pessoal” (MARCELO, 1999, p. 150). Para o autor, os professores fazem opção por esta modalidade de formação quando percebem a inexistência da oferta de formação continuada ou quando entendem que tais ofertas não respondem às suas necessidades.

Entre as mulheres existe uma participação maior em cursos complementares – de menor duração – do que em cursos de especialização. Entre os homens, essa proporção é mais equilibrada. Igualmente equilibrada é a distribuição dos gestores quanto à área de formação inicial: apresentam formação disposta equanimemente entre o campo das Exatas e Biológicas, havendo um gestor que cursou o Magistério.

A área de formação inicial das gestoras concentrava-se mais na área de Linguagens e Códigos²², como demonstrado no Gráfico 7:

Gráfico 7 – Frequência das Áreas na Formação Inicial dos Gestores



Trata-se de uma tendência de formação nacional, haja vista que dados do MEC²³ apontam que no Ensino Fundamental o percentual de professores divide-se da seguinte forma Língua Portuguesa (17,3%), Matemática (15,8%), Ciências (13,2%), História (12,4%), Geografia (12,0%) e Artes/ Educação Artística (9,9%); no Ensino Médio, as áreas de formação com maior número de professores são: Letras/Literatura/Língua Portuguesa (15,4%), Matemática (11,4%), História (8,8%), Pedagogia/Ciências da Educação (8,7%), Letras/Literatura/Língua Estrangeira (7,5%) e Geografia (7,2%).

Chama a atenção o fato das mulheres se concentrarem significativamente na área de Linguagens e do Magistério, enquanto a pequena amostra de homens divide-se nas áreas de Matemática e Biológicas. Porém, esse perfil dos gestores participantes aproximava-se do apresentado em outros estudos brasileiros.

Especificamente tratando dos respondentes do questionário deste estudo, havia a seguinte particularidade: vinte e cinco respondentes do questionário

²² A área do conhecimento denominada Linguagens, Códigos e suas Tecnologias englobam as disciplinas de Português, Língua Estrangeira, Arte e Educação Física

²³ Dados do Censo Escolar da Educação Básica de 2007. Disponível em http://download.inep.gov.br/download/censo/2009/Estudo_Professor_1.pdf

compunham um quadro de gestores essencialmente feminino, com média de idade cronológica de 51 anos, em sua maioria, titulares de cargo, casados e com filhos. O tempo médio de magistério neste grupo era de 26 anos, sendo que nas trajetórias profissionais destacavam-se dois períodos em que se observavam mais deslocamentos de docentes para a área de gestão: aos 5 e aos 17 anos de magistério.

Quanto à formação, a maioria cursou apenas uma licenciatura além da pedagogia, sendo a área de maior concentração a de Códigos e Linguagens, com ênfase para o curso de letras. Em segundo lugar, seguiam aqueles que fizeram opção pelo magistério e posteriormente apenas cursaram pedagogia. A formação continuada era marcada pelos cursos oferecidos pela própria Secretaria da Educação, mas havia um percentual considerável de gestores que buscaram por uma especialização, seja na área pedagógica ou de gestão.

A partir destas características gerais presentes no grupo participante, interessa, essencialmente, analisar os incidentes críticos que permearam suas trajetórias para compreender como estes acontecimentos influenciam a prática gestora.

6.2 Incidentes Críticos: Fases e Momentos nas Trajetórias Gestoras

As narrativas das trajetórias profissionais possibilitam o levantamento de percepções dos gestores sobre suas experiências vividas tanto do âmbito pessoal como profissional, revelando seu modo de ser e como os acontecimentos em ambas as esferas podem influenciar esse modo de ser ou de atuar na função gestora.

A análise desses acontecimentos relevantes ou incidentes críticos nas trajetórias dos gestores foi realizada com base nos relatos coletados de nove dos vinte e cinco participantes que responderam ao questionário, selecionados de acordo com os critérios estabelecidos no item 4.2. De acordo com tais critérios, foram escolhidos três gestores de cada fase (inicial, intermediária e final) atuantes em escolas prioritárias (de baixo desempenho), três em escolas de desempenho regular e três em escolas com bom desempenho, em conformidade com os indicadores de desempenho utilizados pela rede estadual de ensino.

Para fins de melhor compreensão sobre a classificação das escolas, faz-se oportuno reiterar que as prioritárias são definidas pelo percentual de alunos com

nível de proficiência Abaixo do Básico, conforme os resultados obtidos no SARESP. As escolas regulares apresentam resultados próximo à média do Estado e as unidades consideradas de bom desempenho são aquelas cujos resultados se sobressaem aos resultados do Estado.

A Tabela 10 demonstra a distribuição dos gestores entrevistados por fase na gestão e característica da escola de atuação:

Tabela 10 – Distribuição dos Gestores Entrevistados por Fase na Gestão e Característica da Escola de atuação

Escola	Fase na Gestão		
	Inicial (menos de 10 anos)	Intermediária (de 10 a 19 anos)	Final (mais de 20 anos)
Prioritária	Carlos	Glaucia	Estela
Regular	Carolina	Gilson	Erika
Bom desempenho	Camila	Geisa	Eurico

Carlos, Carolina e Camila, apesar de se encontrarem na fase inicial de atuação na gestão (menos de 10 anos), tinham idade diferenciada: 35, 34 e 46 anos respectivamente; Glaucia, Gilson e Geisa – da fase intermediária (de 10 a 19 anos), estavam com 46, 47 e 52 anos; Estela, Érika e Eurico – da fase final (mais de 20 anos), tinham 47, 60 e 52 anos respectivamente. A fase intermediária é que apresenta a faixa etária dos gestores mais equilibrada. Nas fases inicial e final há sempre dois gestores com idades aproximadas e um que se distancia consideravelmente.

A mesma correlação se dá quando a comparação é com o tempo de magistério (docência e gestão). Carlos, Carolina e Camila, por exemplo, tinham 16, 15 e 26 anos de trabalho respectivamente. Glaucia, Gilson e Geisa estavam com 22, 24 e 29 anos respectivamente. Entre os gestores da fase final, Estela e Eurico tinham o mesmo tempo: 28 anos e Erika, 36 anos de magistério. Portanto, os gestores da fase intermediária eram os que mantinham maior equilíbrio com relação ao tempo de atuação na área educacional.

O tempo de docência que os participantes tinham quando iniciaram a atuação gestora também era variado. Eurico, o gestor que menos tempo atuou como docente, com apenas um ano de experiência assumiu a função de coordenador

pedagógico e não retornou à sala de aula, passando pela função de vice-diretor e posteriormente ingressou como diretor de escola. Eurico também teve a oportunidade de atuar como supervisor de ensino designado por cerca de oito anos. Estela trabalhou 3 anos como docente e Erika, 9 anos.

Entre os gestores da fase intermediária, Gilson foi quem se dedicou menos tempo à docência – 5 anos. Glaucia lecionou por 11 anos e Geisa 15 anos. Da fase inicial, Carlos e Carolina lecionaram por 9 anos e Camila foi quem permaneceu por mais tempo em sala de aula: 22 anos.

Apesar do tempo de experiência dos gestores ser diferente, todos passaram pela coordenação pedagógica e pela vice-direção antes de assumirem a direção de escola. Como mencionado anteriormente, as três funções são consideradas da área de gestão.

Quanto à situação funcional, todos os gestores da fase inicial eram professores designados na função de Diretor de Escola. Entre os da fase intermediária, Glaucia e Geisa eram designadas e Gilson era titular de cargo. Estela, Erika e Eurico – da fase final – eram titulares de cargo. Há, portanto, 4 titulares de cargo e 5 professores designados diretores de escola entre os participantes.

O percentual de gestores designados decorre do afastamento de titulares em outros municípios, bem como do crescente número de aposentadorias. Neste sentido, a demora da secretaria de educação em realizar concurso para o provimento dos cargos vagos de diretor de escola concorre, juntamente com essa vacância dos cargos, para o aumento de professores designados nestas funções. Entre os designados havia aqueles que ainda não tiveram oportunidade de prestar concurso porque à época da realização do último, não tinham a formação específica ou o tempo mínimo de magistério exigido como requisito para a participação no certame, como Carlos e Carolina, respectivamente. Havia também os casos de Camila e Glaucia que não haviam se interessado antes pela função de diretor de escola, estando mais afetas à gestão pedagógica especificamente, desempenhada pela função de Coordenadores Pedagógicos, cargo para o qual não há concurso.

Com relação à formação desses gestores, havia uma similaridade entre os percursos dos que estão em fase final: Estela, Erika e Eurico cursaram o Magistério e posteriormente a Pedagogia. O que difere os três percursos é que, enquanto Estela e Eurico tinham o propósito de progredirem na carreira, Erika optou pelo curso com o propósito de melhorar o salário. Carlos e Carolina cursaram uma

licenciatura e posteriormente pedagogia também com a intenção de avançar na carreira. Gilson e Geisa cursaram bacharelado juntamente com uma licenciatura e, não tendo conseguido atuar como planejaram, aproveitaram a licenciatura para lecionar. Posteriormente, já na função gestora, optaram por cursar Pedagogia e avançar na carreira. Camila cursou o Magistério, uma habilitação em Artes, uma especialização em Psicopedagogia e somente depois resolveu cursar Pedagogia. Dos nove gestores, Glaucia foi a única que cursou inicialmente a Pedagogia. No entanto, o fez por admitir que na época, não sabia o que área seguir.

No bojo deste universo mais restrito de participantes entrevistados, serão analisadas as trajetórias dos gestores, a partir de momentos que foram delineados no decorrer da leitura das entrevistas e elaboração dos biogramas, na medida em que se observavam os principais acontecimentos narrados pelos participantes e os significados a eles atribuídos, considerando-se as fases da carreira (inicial, intermediária, final) em que os gestores se encontravam. Estes momentos foram desdobrados em focos de análise, cuja relevância e especificidade pareceram significativas para a compreensão das referidas trajetórias, conforme Quadro 3, abaixo:

Quadro 3 – Momentos e Focos de Análise

MOMENTOS	FOCOS DE ANÁLISE
Formação Básica	Incidentes críticos no contexto familiar e social
	Vida Escolar: acontecimentos marcantes
Formação Profissional Inicial	Acontecimentos que motivaram a escolha profissional
Atuação Docente e Formação Complementar	Experiências marcantes no ambiente de trabalho
	Experiências significativas na formação complementar
Atuação na Área de Gestão e Formação Continuada	Acontecimentos que marcaram o ingresso na gestão e as primeiras experiências gestoras
	Eventos ou fatores da vida pessoal que interferiram no percurso profissional
	Influência da formação continuada e dos contextos de trabalho na prática gestora

O primeiro momento centrou-se na análise das principais ocorrências presentes no contexto familiar, social e escolar dos gestores à época de sua formação básica, correspondente ao período da infância e da adolescência, que

pudessem se manifestar de alguma forma nas escolhas profissionais. No segundo momento o foco recaiu sobre as motivações que originaram a escolha pela área docente. O terceiro momento centrou-se nas percepções dos gestores sobre sua formação e as respectivas contribuições para a atuação gestora, bem como as experiências vivenciadas nos diferentes contextos de trabalho e dos modelos profissionais encontrados nestas vivências. Por fim, o último momento aborda os acontecimentos marcantes que permeiam a atuação gestora e como a formação continuada influencia na prática gestora.

Cada um desses momentos e respectivos focos de análise são apresentados conforme cada uma das fases em que se encontravam os gestores entrevistados.

6.2.1 Formação Básica

O momento da Formação Básica compreende, neste estudo, o período da infância até a juventude, abrangendo inicialmente os contatos com a família, os primeiros grupos sociais e a vida escolar, desde os Anos Iniciais do Ensino fundamental à conclusão do Ensino Médio.

Em todas as narrativas constituídas a partir das entrevistas foi possível observar, ora de forma mais sucinta, ora de forma mais aprofundada, a menção aos primeiros contatos com essa vida escolar e a valoração do meio em que os gestores se encontravam inseridos durante a Educação Básica²⁴. São experiências diversas e, como história de vida, apesar de guardadas as semelhanças, nenhuma igual a outra. Tratar das similitudes e diversidades das experiências vivenciadas por profissionais em diferentes fases da carreira pode ajudar a compreender os percursos individuais, bem como possibilitar o levantamento de hipóteses sobre a constituição das trajetórias dos gestores escolares. Como afirma Bolívar (2002, p. 180), *“embora os relatos de vida sempre façam referência à singularidade de uma vida, eles refletem a coletividade social de que se trate”*.

Assim, ao considerar que todos os gestores se reportaram às memórias da infância e da adolescência, as mesmas serão abordadas no sentido de observar sua relevância para as trajetórias profissionais. Sobre esta temática, Tardif (2010) relata que em seus estudos realizados em 1996 e 2000 sobre a atividade docente, *“vários*

²⁴ Constituída pela Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio que compreendem a faixa etária dos 4 aos 17 anos

professores falaram da origem infantil de sua paixão e de sua opção pelo ofício de professor” (TARDIF, 2010, p. 75), assim como os gestores, quando se referem aos incidentes críticos no contexto familiar e social e na vida escolar.

A. Incidentes Críticos no Contexto Familiar e Social

Desenvolver um trabalho com entrevistas biográfico-narrativas implica numa tentativa de compreensão mais ampla dos gestores, envolvendo não só a esfera profissional, mas também a pessoal, incluindo desde as primeiras experiências vividas na infância ocorridas no meio familiar e com as pessoas mais próximas. *“Diversos trabalhos biográficos [...] permitem identificar experiências familiares, escolares ou sociais, citadas pelos alunos-professores como fonte de suas convicções, crenças ou representações”* que se manifestam na prática docente (TARDIF, 2010, p. 73). Conhecer estes contextos das trajetórias pessoais ajudam, portanto, a compreender o processo de constituição das identidades profissionais.

A identidade enquanto particularidade que distingue um indivíduo do outro, apresenta duas grandes vertentes: aquela que retrata o que a pessoa vê e entende de si própria e a que retrata a maneira como ela é percebida e valorizada em seu meio social. Tanto na perspectiva psicológica quanto na sociológica, as duas vertentes se complementam. A identidade humana é construída na infância e deve ser reconstruída no decorrer da vida, dependendo tanto dos juízos alheios quanto de suas próprias orientações e definições (DUBAR, 2005). O autor afirma que a identidade para si e a identidade para o outro são inseparáveis, defendendo a ideia de que se trata de um produto da socialização.

É neste sentido que se destacam aqui, momentos do contexto familiar e social vivenciados pelos gestores de cada fase nas primeiras instâncias de socialização, que podem ser considerados como acontecimentos que de alguma forma se refletiram em suas trajetórias e contribuíram para a constituição de suas identidades profissionais.

Gestores da Fase Inicial

Entre os três gestores em fase inicial de carreira, somente Camila menciona que os pais valorizavam e apoiavam o estudo dos filhos:

“Eles não tiveram oportunidade de estudar porque meu pai era arrimo de família e a minha mãe, quando era pequena, não quis estudar. O meu avô, desde os 7 anos, a colocou para trabalhar na roça, na plantação de arroz. Então foi uma vida muito sofrida, mas pra ela os filhos tinham que estudar. Apesar dela não ter estudado, a prioridade dela era o estudo dos filhos. Hoje, a felicidade dela é ter os filhos formados.” (Camila)

A gestora relatou com emoção o fato de seus pais valorizarem bastante o estudo dos filhos, justamente pelo fato de não terem tido a oportunidade de estudar. Ao longo de sua narrativa falou do orgulho de seus pais ao vê-la exercendo a coordenação pedagógica. O apreço dos pais pelo estudo pode exercer uma influência considerável ao desenvolvimento profissional. Em um estudo sobre trajetórias de professores Ferreirinho (2009) afirma que:

“As professoras ouvidas nesta pesquisa tiveram pais que estudaram pouco [...] e mães que estudaram menos ainda, em comparação aos maridos e muitas delas foram impedidas de estudar por serem mulheres. [...] As mães, se não eram donas-de-casa, tinham profissões inferiores às dos maridos (assim como a escolaridade) [...] Talvez, esse seja mais um dos motivos por valorizarem de forma intensa a escolarização dos filhos e do apreço que destinavam à escola. A certeza de que a leitura e a escrita eram um bem maior, muitas vezes reservados apenas aos homens e a escola era o templo onde essas coisas sagradas eram ensinadas.” (FERREIRINHO, 2009, p. 90-91)

As primeiras experiências da pessoa são proporcionadas pela família e essas influências, mesmo inconscientemente, vão delineando o contorno inicial do modo de ser de cada um. Dessa forma, os sentimentos e a importância que os pais atribuem à educação vão se interiorizando no indivíduo e podem influenciar suas escolhas pessoais e profissionais.

Carolina não relatou exatamente apoio ou incentivo dos pais, mas sim o forte modelo que sua irmã mais velha representava:

A minha irmã mais velha fez letras. E... eu achava encantador. Ela ficar preparando aula... e eu achava muito legal. [...] foi algo que me encantou (Carolina).

A convivência com a irmã a fez nutrir um carinho especial pela atividade docente, especialmente porque era ela quem a acompanhava nas atividades escolares, aumentando o vínculo entre elas.

Sempre quem me acompanhou na escola, quem ia às reuniões de pais, quem me levava pra escola sempre foi ela. Então... ela era um pouco espelho pra mim (Carolina).

O relato de Carolina demonstra que as memórias pessoais trazem fortemente a questão dos modelos e dos vínculos afetivos. Citando Berger e Luckmann (2009), Melo e Valle (2013) afirmam que socializar por meio da interiorização de modelos implica na compreensão do outro e da realidade em que se vive e, a partir desta compreensão, tomar esta realidade como o próprio mundo de maneira dialógica, estabelecendo uma ligação de motivações que se estende para outras etapas da vida. Para as autoras, o processo de socialização:

[...] ocorre pela mediação de outros significativos que são impostos e que apresentam a realidade como objetiva, mas modificada durante o percurso mediador, em razão das distintas cargas de subjetividade que cada indivíduo carrega, bem como dos grupos aos quais pertence. Estas cargas podem variar até mesmo intragrupos. Esta primeira socialização ocorre sob o domínio de uma forte carga de emoção. (MELO; VALLE, 2013, p. 86)

O caso de Carlos era diferente no sentido de ser o único a afirmar categoricamente que não teve nenhum apoio nem incentivo da família no que se refere à vida escolar:

A minha família não tem ensino fundamental completo. Meus pais não têm. Eles eram separados e então assim: eu vinha para a escola porque eu tinha que vir. Tanto que eu repeti a 4ª série, eu repeti a 5ª série... [...] nunca tive mesmo. A minha mãe brigava só pra gente ir pra escola porque ela sentia que ali havia alguma coisa pra gente crescer, ter a oportunidade que ela não teve. Mas, esse apoio, não tive. E meus irmãos, todos pararam na 5ª série. (Carlos)

Se a família desempenha forte influência na formação da pessoa, interferindo na constituição de sua identidade, seria plausível afirmar que a falta de incentivos por parte deste ambiente socializador possa também afetar esse desenvolvimento. Carlos, apesar de ter prosseguido nos estudos, admitia não ter tido apoio familiar e ter sofrido dificuldades em sua vida escolar. Setton (2005, p. 96) afirma que “*existem diferenças de várias ordens, principalmente de acesso aos bens da cultura, entre as famílias, que são responsáveis pela variação no aproveitamento escolar*”.

Considerando que Carlos relatava que essas dificuldades se refletiram em sua prática docente, a vivência do gestor neste período de sua trajetória pessoal se constituiu em um fato marcante. Entretanto, partindo do pressuposto de que a

socialização do indivíduo se dá ao longo de toda sua vida, novas instâncias socializadoras, como a própria escola, poderão contribuir para o seu desenvolvimento.

Terão os gestores da fase intermediária experiências semelhantes?

Gestores da Fase Intermediária

Os gestores da fase intermediária também expressavam experiências distintas com relação ao convívio familiar. Glaucia afirma ter recebido um pequeno apoio da mãe no início de sua alfabetização, não deixando transparecer que houvesse, exatamente, uma valorização do estudo por parte da família.

[...] em casa eu tinha um tio que era um pouquinho mais velho que eu – tinha um ou dois anos na minha frente. Como não tinha pré e eu sempre gostei de estudar, eu pegava os cadernos dele e copiava tudo. Não sabia nem o que era, mas eu copiava. Aprendi a escrever assim. A minha mãe, percebendo, começou a me ajudar, mas ela tinha pouca escolaridade. Então, ele (tio) começou a me ajudar porque ele via que eu queria... (Glaucia)

Para a gestora, ainda que o apoio familiar fosse considerado pequeno, sua diferença pode ser notada, principalmente se comparada ao caso de Carlos, citado anteriormente. Mesmo tendo pouca escolaridade, a atitude da mãe de Glaucia contribuiu para o início de seu desenvolvimento, tendo em vista que a cultura e os valores familiares predispostos a “valorizar e incentivar o conhecimento escolar seriam importantes elementos para se alcançar um sucesso acadêmico” (SETTON, 2005, p. 79).

Esses valores familiares nem sempre estão expressos em ações, especificamente. No caso de Gilson, eles apareceram implicitamente quando o gestor mencionava a profissão da avó professora e dos pais, respectivamente diretor de escola e professora. A admiração observada na entonação empregada por ele na ocasião da entrevista demonstrava que de alguma forma as atividades desenvolvidas pelos membros afetaram seu modo de perceber a educação e podem ter influenciado sua escolha pela área educacional. Escolhas aparentemente impensadas estão contidas no repertório social que os sujeitos incorporam sob a forma de disposições e acabam servindo como recursos em momentos de escolhas e decisões. Assim, o ambiente doméstico demonstrando apreço à educação se

configura num esquema de percepção do mundo que vai sendo transmitido pelas gerações anteriores e incorporados pelos gestores (FERREIRINHO, 2009).

[...] meu pai era diretor, minha mãe era professora, minha avó era professora. Os meus avós... teve muita gente da área do magistério. Acho que eles gostavam, eles eram tranquilos. Era atrativo. (Gilson)

Semelhante admiração foi demonstrada por Geisa ao mencionar seus pais. No entanto, o fazia com maior empolgação. A gestora não relatou a participação de sua família, em termos de apoio a sua vida escolar, mas o fez em relação o contexto vivido e o grau de incentivo e valorização do estudo, sempre apontando a postura do pai como pesquisador e da mãe como professora. Neste caso, o exemplo dos pais foi apontado como um fator muito significativo, sendo causa de muito orgulho pela gestora:

Ah sim... o papai... o meu pai era engenheiro agrônomo. O papai morreu com 91 anos. E o papai fez agronomia numa universidade pública e era pesquisador científico: ele fazia genética de arroz. "Então essa coisa de estudar era muito forte. Mamãe era professora, sempre trabalhando." E essa coisa do meu pai, de ser pesquisador científico, ele sempre estudou, sempre pesquisou. Então a gente cresceu – eu e meus irmãos, crescemos nesse meio. Então isso é uma coisa extremamente forte pra mim - a formação do meu pai e da minha mãe, e de repente, o quanto isso influenciou. (Geisa)

Entre os gestores da fase intermediária, portanto, as experiências vividas na primeira infância tiveram caráter positivo no que se refere à percepção que desenvolveram sobre a educação, seja pelo apoio ou modelos presentes no núcleo familiar. Era nítida a influência dos contextos familiares para Gilson e Geisa, bem como o apoio recebido por Glauca se fez significativo em seu percurso.

O que se verificará a seguir é se esta influência também ocorreu com relação aos gestores da fase final.

Gestores da Fase Final

Entre os gestores da fase final de carreira, Erika mencionou várias vezes a insistência do pai para que ela estudasse. Ao longo de seu relato, chegou a explicitar que por si só não havia grandes interesses quanto ao desenvolvimento profissional, mas que para seu pai isto sempre foi muito importante.

[...] o meu pai sempre falou que a gente tinha que estudar. E eu estudava... (Erika)

Erika falava em vários momentos que seu pai fazia questão dos filhos estudarem. E não se tratava apenas de estudar, a gestora afirmava que ele desejava que as filhas se tornassem professoras para serem mais independentes. Em sua opinião, a carreira docente possibilitaria uma mobilidade maior, principalmente por considerar – juntamente com a mãe – que não havia muitas opções para as mulheres. Este desejo era tão intenso que ele chegou a abrir uma escola para que as filhas trabalhassem. Nesse sentido, “*a família delimita a escolarização dos filhos ou projeta a continuidade dos estudos, determinando assim as fronteiras de suas ambições profissionais*” Valle (2006, p. 180).

Tal determinação não ocorreu com Estela e Eurico, cujos relatos mencionaram apoio e incentivo familiar sem, contudo, manifestar qualquer alusão à ideia de que os pais tenham delineado seus caminhos.

Eles (os pais) me ajudavam muito... a estudar. Eles tinham a preocupação de eu estar com dificuldades na escola... Mas eles acompanhavam muito, de ajudar fazer tarefa... Até dificuldade que eles tinham, eles procuravam a professora para saber como ajudar, principalmente minha mãe. (Estela)

[...] acho que naquela época, eu lia muito, porque minha mãe lia, sabe? Incentivava que a gente estudasse, lia muito. Então a gente não enxergava muito outra coisa... (Eurico)

[...] tinha um lado também da família que dava aula. Mas eram uns primos distantes... E tinha um vizinho meu que era diretor de escola. Então ele era vizinho e a esposa era professora. E a minha primeira professora era minha vizinha também. Entendeu? Então, sempre conheci uma série de pessoas que trabalhavam nesse setor. (Eurico)

Ao narrarem sobre seus contextos familiares, os participantes da pesquisa, em sua maioria, demonstraram o apoio e valorização da família com relação à formação e vida escolar. Assim, é certo que a família pode ser “*vista como um sistema social responsável pela transmissão de valores, crenças, ideias e significados que estão presentes nas sociedades*” (KREPPNER, 2000, *apud* DESSEN; POLONIA, 2007, p. 22). E mais certo ainda que pode exercer “*um impacto significativo e uma forte influência no comportamento dos indivíduos, especialmente das crianças, que aprendem as diferentes formas de existir, de ver o mundo e construir as suas relações sociais*” (DESSSEN; POLONIA, 2007, p. 22).

Essa influência foi relatada com mais frequência entre os gestores das fases intermediária e final de carreira. Entre os gestores da fase intermediária, dois

gestores relataram a existência de importantes modelos profissionais no círculo familiar. Glaucia mencionou o singelo apoio da mãe, mas este não deixou de ser significativo. Entre os gestores da fase inicial, apenas Camila relatou explicitamente apoio e incentivo da família.

A importância desses dados para a compreensão das trajetórias dos gestores pode residir no fato de que o interesse e a dedicação nos estudos (elemento desencadeador do desenvolvimento e aprimoramento de competências básicas para o exercício da gestão) podem ter algumas raízes na forma como cada um percebeu a relevância deste fator no início de seu processo de socialização.

O processo de socialização pressupõe interações sociais entre a pessoa que está se socializando e as instâncias sociais das quais participa. Tal processo inicia-se desde o nascimento e prolonga-se por toda a vida. É através da socialização que as pessoas vão se construindo como seres sociais, interiorizando de forma ativa a cultura, os valores, as normas e os comportamentos dos grupos dos quais participa.

Seja do ponto de vista psicológico ou sociológico diferentes autores apontam a família como a primeira instância socializadora, um espaço de identificação afetiva e moral, onde se moldam valores que, inicialmente considerados absolutos, “*são os mais permanentes em todo o processo de socialização*” (SETTON, 2002, p. 111). Para a autora, cada família transmite aos seus descendentes todo um contexto cultural e um estilo de vida, em conformidade com as características do ambiente familiar.

Cabe ressaltar que, embora considerada uma instituição tradicional, não se isola das transformações socioculturais, ou seja, da mesma forma que as demais instituições, a família evolui, se transforma e tem que adaptar-se às mudanças de cada época.

Novos modelos de convivência familiar apontam para uma nova configuração entre seus membros. [...] A reestruturação familiar - consequência da reorganização dos papéis - é responsável por um período de redefinição das posições de autoridade. O modelo familiar, já há algumas décadas, vive transformações graduais, mas extremamente profundas, dado que a inserção da mulher no mercado de trabalho e o aumento dos níveis de separação de casais contribuem para a emergência de um novo padrão de convivência e referências identitárias. (SETTON, 2002, p. 111-112)

Neste sentido, ao se considerar que Erika e Eurico (fase final) pertencentes a uma geração mais antiga demonstraram que a valoração, o incentivo e os exemplos

tidos em sua infância são mais fortes e presentes do que para Carolina e Carlos (fase inicial) pertencentes a uma geração mais nova, pode-se inferir que as diferentes configurações familiares das últimas décadas tenham influenciado o modo como eles tomaram contato e assimilaram valores educacionais, refletindo-se na maneira de interagirem com as demais instâncias socializadoras, especialmente a escola, conforme afirma Setton:

Considerando a família como um importante elemento na determinação dos destinos pessoais e sociais, nas trajetórias educacionais e profissionais dos sujeitos é preciso atentar para a heterogeneidade de configurações familiares, a diversidade de recursos e posicionamentos sociais, bem como a diversidade de comportamentos e relações que podem estabelecer com as outras instâncias socializadoras. (SETTON, 2002, p. 112)

Salienta-se que não se trata de tentar qualificar as famílias de acordo com a época, mas de considerar as diferenças conjunturais a que estiveram submetidas cada geração. As famílias mais antigas tinham uma configuração segundo a qual o tempo para a participação da mãe no acompanhamento do desenvolvimento dos filhos era maior, haja vista que o ingresso das mulheres no mundo do trabalho formal ainda era tímido e elas não vivenciavam a dupla ou a tripla jornada. Contudo, ressalta-se que este acompanhamento ocorria mais no sentido de tomar conta, cobrar e incentivar do que propriamente como um auxílio à aprendizagem, considerando que o nível de escolaridade dos pais também era menor. Paralelamente, como o acesso aos estudos era limitado e o alcance de uma certificação tinha um grande significado social, o valor a ele dado era muito maior por parte das famílias.

Camila (fase inicial), Geisa (fase intermediária) e Estela (fase final), todas aproximadamente dentro da mesma faixa etária, deixaram claro, respectivamente, o orgulho e o incentivo dos pais ao estudo e ao avanço na carreira, os modelos representados pelos pais e o apoio ao estudo. As gestoras demonstraram que a valorização dos estudos pela família se configurou como algo marcante em suas vidas.

Ao relatar que contou com o modelo dos pais como profissionais da educação, Gilson não explicitou qualquer tipo de incentivo direto, mas falou de toda uma conduta ética adquirida no círculo familiar, demonstrando ter orgulho de sua atuação como servidor público. O posicionamento de Gilson reflete a ideia de que a

família “*é a matriz da aprendizagem humana, com significados e práticas culturais próprias que geram modelos de relação interpessoal e de construção individual e coletiva*” (DESSEN; POLONIA, 2007, p. 22).

Contudo, apesar de se configurarem como marcantes o apoio, incentivo e modelos existentes nas famílias dos gestores, salvo para Carlos, esse fator isoladamente seria insuficiente para determinar concepções e posturas. Outras instâncias socializadoras também incidiram sobre as trajetórias, tendo em vista que a socialização é um processo que ocorre durante toda a vida. Desta forma, no tópico a seguir serão apontados os acontecimentos da vida escolar dos gestores.

B. Vida Escolar: acontecimentos marcantes

De acordo com Setton (2010) a família e a escola são “*espaços produtores de valores morais e identitários*” e, por excelência, “*espaços formadores de consciência, matrizes socializadoras (reprodutoras, difusoras) responsáveis por um conjunto de experiências, disposições e práticas de cultura*” (SETTON, 2010, p. 24). Por esta razão, a vida escolar não poderia deixar de ser considerada na análise das trajetórias dos gestores, principalmente porque independente das fases em que se encontravam, todos fizeram menção a vivências desta época. Tardif afirma que:

Ao longo de sua história de vida pessoal e escolar, supõe-se que o futuro professor interioriza um certo número de conhecimentos, de competências, de crenças, de valores, etc., os quais estruturam a sua personalidade e suas relações com os outros [...] e são reatualizado e reutilizados, de maneira não reflexiva mas com grande convicção, na prática de seu ofício. Nessa perspectiva, os saberes experienciais do professor de profissão, longe de serem baseados unicamente no trabalho em sala de aula, decorreriam em grande parte de preconcepções do ensino e da aprendizagem herdadas da história escolar. (TARDIF, 2010, p. 72)

Essas vivências ou aprendizagens ocorridas na vida escolar podem se configurar como acontecimentos marcantes, capazes de se manifestar de maneira positiva ou negativa na prática gestora, mesmo inconscientemente. Alguns gestores demonstraram em seus relatos que acontecimentos dessa época foram especialmente significativos para a constituição de sua identidade profissional, principalmente para gestores da fase inicial e final, como foi o caso de Carlos e Eurico.

Gestores da Fase Inicial

Os relatos de Carlos, Carolina e Camila eram distintos com relação ao início da vida escolar nos períodos da infância e adolescência. Carolina demonstrava satisfação ao se referir aos professores.

Eu tive bons professores.... Nas séries iniciais eu tive uma professora na 4ª série. Na época era 4ª série. Que era.... nossa! Ela era muito legal com a gente... eu gostava muito... [...] eu tive bons professores, professores que hoje dão aula aqui. É. Daí eu.... eu sempre fui boa aluna. Eu gostava de estudar (Carolina).

O modo afetivo como a gestora referia-se a seus professores, especialmente mencionando que alguns deles ainda trabalhavam na escola sob sua direção, denota que de alguma forma essa convivência também influenciou seu apreço pela educação. Certamente, essa influência contribuiu para a constituição de sua identidade profissional, cuja configuração ocorre gradualmente e de maneira pouco reflexiva por meio do que poderia ser denominado de aprendizagem informal, processo pelo qual “os futuros docentes vão recebendo modelos com os quais vão se identificando pouco a pouco, e em cuja construção influem mais os aspectos emocionais do que os racionais” (MARCELO, 2010, p. 13).

A dimensão afetiva da relação com os professores também foi importante para Carlos, cuja experiência escolar no período do Ensino Médio provocou significativas mudanças para sua trajetória, tendo em vista que foi através do incentivo de professores que começou a interessar-se pelos estudos.

Eu fui começar a acordar mesmo no ensino médio. Quando eu cheguei no ensino médio eu tive professores que me orientaram quanto a isso e mostraram esse horizonte. [...] foi no ensino médio mesmo que eu comecei a tomar gosto pelo estudo. (Carlos)

Carlos relatou principalmente o incentivo por parte de uma professora que lhe orientava a prosseguir os estudos, mesmo que fosse para auxiliar seu pai na administração dos negócios.

Eu tinha uma professora de português com quem eu conversava muito e ela foi me mostrando os caminhos. Olha, a administração funciona assim, seu pai tem alguma coisa pra você administrar... (Carlos)

Enquanto Carolina relatava ter tido uma boa experiência com seus professores, Carlos afirmava que somente no Ensino Médio começou a se interessar

pelos estudos, por intermédio de alguns professores. Carolina e Carlos tinham a mesma faixa etária e passaram a infância e a adolescência na mesma região. Teria a influência do contexto familiar preponderado sobre o escolar? A abordagem sobre a influência da família e da escola nas trajetórias profissionais feita por Setton (2005) traz a ideia de que o papel de ambas as instituições não é nulo. A autora afirma que família e escola não tem influência somente na aquisição de conhecimentos úteis, mas que exercem forte influência na personalidade dos indivíduos. Assim, é possível presumir que Carlos só passasse a valorizar a educação no final da Educação Básica por falta de apoio e incentivo da família, principalmente no início de sua vida escolar.

O acompanhamento da família, por exemplo, se mostrou significativo para Camila, que apesar de ter seu período escolar permeado por momentos de insegurança e dificuldades, o acompanhamento constante de sua mãe, mesmo à distância, contribuiu para a minimização de seus problemas escolares.

Na minha casa eram muitos filhos. Eu era a penúltima filha. Minha mãe cobrava, mas... Assim... no primeiro dia de aula, não tinha isso de levar na escola. Eu fui sozinha. Aí eu cheguei lá, quase chorei porque eu não sabia, não sabia ler... não sabia pra onde eu ia, mas eu fui [...] Na segunda série, eu tive um problema com tabuada e a professora mandou eu falar pra minha mãe e eu não falei. Mas eu tinha um irmão que também estudava na escola e a professora mandou ele falar. A minha mãe... todo mundo que chegava em casa, ela pedia pra tomar tabuada de mim. Então a preocupação dela com o meu estudo era tão grande, que ela ficou ali. (Camila)

Teria acontecido o mesmo com os gestores da fase intermediária?

Gestores da Fase Intermediária

Glaucia, Gilson e Geisa também se referiram ao período da vida escolar, ao longo da infância e da adolescência, com significados bem distintos. Os relatos de Glaucia expressavam tanto sentimentos negativos como positivos, intercalando momentos de dificuldades, mas também de apoio ou de satisfação. Contava que seu ingresso na escola lhe causou insatisfação por ocorrer mais tardiamente do que os demais colegas, bem como pelas aulas que não satisfaziam suas expectativas:

Quando eu entrei na 1ª série... eu não tive pré.. não tinha esse pré. Então, eu entrei direto na 1ª série. Como eu faço aniversário em agosto, eu entrei no ano em que completei 8 anos. Isso para mim, foi uma trauma: "como todo mundo entra com 7 e eu entro com 8?" Já ficou. (Glaucia)

A professora me dava: o coelhinho vai passear na toca.... os pontilhados... E eu fiquei um semestre fazendo aquilo. Aí eu falei para minha mãe: eu não quero mais voltar para a escola porque eu não aguento mais fazer isso, eu quero escrever... (Glaucia)

No entanto, relatava ter vivido momentos de grande realização mais tarde, pelo reconhecimento de uma professora e dos colegas com relação ao seu desempenho, tendo este fato marcado sua vivência nesse momento:

No final do ano, tinha aquele negócio de eleger o melhor aluno da sala... daí ela eleger, todo mundo eleger... eu fui a melhor aluna da sala. Eu até hoje lembro que ela me deu kit com lápis de cor, lápis borracha, tudo num saquinho bonitinho. Nossa! Aquilo pra mim foi uma maravilha. Imagina... eu, melhor aluna da sala! Até hoje eu falo para as minhas filhas: “eu, com 8 anos, eu me senti a melhor pessoa do mundo por ser reconhecida.” Eu já querendo desistir da escola... Não que eu não gostasse, mas eu não queria fazer aquelas atividades, estava desestimulada. (Glaucia)

Se a gestora iniciou sua vida escolar com algumas contrariedades, o fato de ter sido eleita a melhor aluna da sala representou uma grande mudança em sua autoestima. Apesar de todas as dificuldades, este momento permaneceu, tendo em vista que Glaucia fazia questão de narrá-lo às suas filhas. Afinal, como já mencionado anteriormente, o profissional docente vai se construindo a partir das experiências que vive nas várias instâncias de socialização e “*não pensa somente do ponto de vista intelectual, cognitivo, no sentido rigoroso do termo, mas também a partir de sua história de vida que envolve aspectos emocionais, afetivos, pessoais e interpessoais*” (TARDIF; RAYMOND, 2000, p. 235).

A vida escolar de Glaucia foi, portanto, composta por situações negativas e positivas que se intercalaram ao longo do período da Educação Básica. Dessa forma, a partir das séries finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano), a gestora relatava ter se decepcionado muito com a prática de alguns professores, especialmente na disciplina de matemática.

Ela tinha sido minha professora e foi uma lástima. Ela passava a matéria e a quando a gente perguntava para que servia, ela dizia que não interessava. [...] Hoje a gente vê que não é por aí. Eu vejo a situação do aluno e comparo com o que eu passei. [...] hoje eu faço essa comparação – uma didática totalmente inadequada. (Glaucia)

Segundo a gestora, tal experiência a fez questionar a prática atual dos professores, alegando não desejar aos alunos de sua escola, vivência semelhante.

Assim, desde que iniciou sua primeira atuação como coordenadora pedagógica, procurou trabalhar com os professores a ideia de que as aulas precisam fazer sentido para os alunos e estes merecem a atenção necessária para se desenvolverem. Gláucia afirmava que mesmo como diretora, continuava reunindo esforços neste sentido, apoiando e acompanhando as ações de formação de seus coordenadores. Afinal, “*as escolas precisam tornar-se espaços de formação permanente [...] e o diretor tem o desafio de realizar uma gestão com o foco na aprendizagem dos alunos*” (GOUVEIA; PLACCO, 2013, p. 73).

Para Geisa, a experiência escolar proporcionou momentos de satisfação por estudar numa escola tradicional em que seu pai estudou, pela mediação de bons professores e por se caracterizar como um momento muito feliz de sua vida.

Estudei muito tempo numa escola aqui do município... o papai... meu pai faleceu com 91 anos de idade e estudou nesta escola. Eu e meus irmãos sempre estudamos lá. Era uma formação bacana, até hoje comandado por freiras... Foi um momento tranquilo, feliz da minha vida... super bacana. [...] tinham bons professores, um bom ensino. Então foi bem tranquilo. (Geisa)

Essa satisfação com a escola demonstrada por Geisa pode ter influenciado o modo como administrava sua escola, com muito entusiasmo e cuidado para com os alunos, considerando-se que muito do que os professores sabem sobre a escola e sobre o ensino, bem como os sentimentos que nutrem por ele foi aprendido nas experiências que tiveram quando estudavam. Assim, passando por momentos felizes durante o período de estudante, sua prática gestora foi permeada por medidas cujo objetivo era manter um ambiente agradável e acolhedor para os alunos. O recurso da lembrança das brincadeiras e experiências da escola presente nos relatos de professores “*também revela um traço da marca produzida pela cultura escolar, pois todo professor um dia foi aluno e traz consigo disposições adquiridas e sedimentadas do outro lado do quadro negro*” (FERREIRINHO, 2009, p. 89).

Gilson não se refere muito ao período escolar, mencionando apenas que gostava do ambiente escolar pela familiaridade com o ambiente em virtude de ser este o universo de trabalho de seus pais. Contudo, falava de uma maneira geral de seu aprendizado nesta época, onde também assimilou valores éticos relacionados à conduta do servidor público.

Eu gostava do ambiente escolar. (Gilson)

Você cresce numa cultura, onde funcionário público era visto de uma forma que a gente mantém aquela imagem do funcionário público. Então, a sua conduta deve... você aprende, de um jeito ou de outro, pelo exemplo... Então você fala isso hoje, tem gente que acha engraçado, dá risada... Mas é... então... você aprende que em determinadas funções, você tem que ter uma conduta que não deve ser... não pode cometer determinados excessos, ter uma conduta escandalosa, tem aquela coisa... nada que venha a denegrir a imagem daquela pessoa. E o diretor de escola é um exemplo no se vestir, na forma de falar, analisar, julgar... Ter um respaldo moral. (Gilson)

No relato de Gilson, muitos desses valores se fizeram presentes, principalmente quando se referia à postura dos professores com os quais trabalhava. Tais valores são herdados também da escola por ser esta, depois da família, uma das principais instâncias de socialização das crianças. *“Por isso ela entra em suas vidas de maneira significativa e sai do interior de seus muros para a elaboração psíquica, acomodação e identificação com suas regras e forma particulares”* (FERREIRINHO, 2009, p. 89).

Esta transposição de sentimentos e valores desenvolvidos durante o período em que foram estudantes para a atuação profissional parece ter ocorrido também com os gestores da fase final.

Gestores da Fase Final

Dos gestores em fase final da carreira, Erika foi quem mais se mostrou encantada com o período de vida escolar. Para ela o ambiente e as experiências vivenciadas parecem ter um sentido fascinante, tendo em vista que além do que se fazia explícito no relato, as emoções presentes durante a narração demonstraram ser aquele um período muito feliz e de encantamento.

Eu sempre gostei dessa... coisa de escola [...] eu já ia para a quinta série... Então eu já estava ali... Então pra mim foi uma festa! Eu lembro que era festa, porque eu já conhecia tudo ali dentro. Eu já estava estudando ali... Só que daí a gente ia subir! A escada. Entendeu? Porque a gente estudava ali embaixo, ali. Aí eu ia.... pra cima! Nossa, que festa que era... Eu sempre gostei... Sempre fui representante de sala... Eu sempre fui de ficar ali no... sabe, aquilo de ficar circulando ali? Era eu. Isso eu lembro bem... (Erika)

Talvez por esta razão Erika afirmasse que apesar de estar cansada e aguardando aposentadoria, sofria ao pensar na proximidade de seu afastamento da escola. As memórias daquele tempo feliz foram transportadas para a vida profissional, contribuindo para seu apreço pelo ambiente escolar. Apesar das

dificuldades enfrentadas no contexto da gestão, tal ambiente era extremamente agradável para a gestora que o apontava como um espaço de troca de experiências e de estabelecimento e fortalecimento de significativos laços de amizade. Ferreirinho (2009) afirma que o ambiente escolar “*invade a vida privado do professor e também é invadida por ela*” e “*em certos momentos o grupo de amigos conquistados na escola torna-se um porto seguro para as dificuldades encontradas*” (FERREIRINHO, 2009, p. 145).

Ao contrário de Erika, Estela experimentou no início da vida escolar um período de grandes dificuldades, embora tenha recebido o apoio da mãe.

No início eu tive uma dificuldade muito grande de adaptação, porque eu não fiz pré-escola. Entrei direto na 1ª série. Eu senti essa dificuldade. Minha mãe tinha que ir à escola. [...] Eu queria estudar, mas eu não queria permanecer na escola. Por isso que até hoje eu tenho esse olhar diferenciado na escola... A criança que chora, eu acompanho... eu converso... pra ela se sentir acolhida. (Estela)

As memórias da vida escolar são tão marcantes para Estela que se refletiram em seu cotidiano de trabalho. A gestora afirmava se preocupar com as crianças que se sentiam inseguras, justamente por rememorar tais experiências e se solidarizar com situações semelhantes que viveu, desejando que seus alunos tivessem um percurso permeado por mais apoio e compreensão. Dessa forma, procurava atendê-los, bem como aos pais, oferecendo-lhes constantes orientações e recomendações sobre a vida escolar dos filhos.

Apesar das dificuldades iniciais, Estela mencionou que da metade do Ensino Fundamental em diante teve experiências com bons professores e apontava como um aspecto muito significativo, a presença marcante da diretora de sua escola, pessoa por quem nutriu forte admiração.

Depois da 5ª série eu deslanchei. Mas essa dificuldade da 2ª para a 3ª série, a professora me ajudou muito. Foram duas professoras que me ajudaram muito [...] a gente era muito acolhido, tinha professoras boas, funcionários bons que acolhiam a gente... [...] e também tinha uma pessoa muito forte lá que eu... eu admirava! Era a diretora da escola. Ela era uma pessoa positiva mesmo, que cobrava da gente... cobrava dos alunos... E era uma pessoa presente na sala de aula e presente na escola. (Estela)

Pelo relato da gestora é possível notar que o acolhimento recebido nas séries posteriores associado à admiração pela diretora da escola teve um forte significado, capaz, inclusive, de minimizar as dificuldades enfrentadas nas séries iniciais e levá-

la a interessar-se pela área educacional. Isso porque a identidade docente vai se construindo gradualmente “*a partir da significação social, dos valores, da história de vida, dos saberes, das expectativas e do sentido que o aprendiz dessa profissão atribui ao ser professor, gestor, por exemplo*” (MARTINS, 2012, p. 47).

No caso de Eurico, esta significação social da docência e, sobretudo as expectativas com relação à gestão desde muito cedo integraram seu projeto de vida. Neste sentido, a avaliação de uma Supervisora de Ensino sobre sua atuação numa instituição juvenil parece, juntamente com outros elementos de seu contexto social, ter sido um referencial significativo para sua escolha.

Eu fazia parte do Centro Cívico... Então eu sempre me envolvi com questão de escola [...]. (Eurico)

Tinha até uma passagem, uma vez... Eu me lembro disso até hoje: eu era criança e tinha acho que uns 10, 12 anos... E veio a supervisora... aquele tempo chamava de inspetora escolar, não é? Inspetora escolar. Ela me viu trabalhando no Centro Cívico. Ela me viu trabalhando com o pessoal, falando, andando. E ela disse: Você tem jeito pra trabalhar com... sabe? Ela comentou e ficou na minha cabeça. Ela falou: acho que pra ser diretor, pra trabalhar com pessoas que administram. Ela usou um termo... era como se fosse liderança.... mas acho que não era a palavra usada na época.. mas acho que neste sentido. (Eurico)

Os efeitos da valorização da atuação de Eurico pela supervisora evidenciam que “*a formação docente tem início, ainda, nas experiências discentes, em que o aluno assume estereótipos, esquemas e imagens da docência e continua ao longo da atuação profissional*” (IMBERNÓN, 2010, *apud* MARTINS, 2012, p. 45), somando-se a estes fatores a necessidade de realização pessoal, que se constitui como um importante elemento para o desenvolvimento de uma carreira.

Assim sendo, os relatos de Erika, Estela e Eurico demonstram que os momentos da vida escolar foram expressivos no que se refere à identificação com o ambiente educacional, com os atores da educação e até mesmo com relação ao desenvolvimento da autoestima. Neste sentido, pode-se dizer que os saberes profissionais estão, *de alguma maneira, “na confluência entre várias fontes de saberes provenientes da história de vida individual, da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educativos, dos lugares de formação etc”* (TARDIF; RAYMOND, 2000, 2015).

De maneira geral, ao tratar das referências escolares e do contexto social à época da formação básica, todos os gestores apresentaram suas histórias de

satisfação ou de dificuldades. A memória trouxe tanto momentos de realização, de apoio e incentivo familiar e de educadores, como também angústias e ausência de incentivo. A emoção empregada em alguns relatos demonstra que estes fatores deixaram marcas, sejam positivas ou negativas, que ora ou outra parecem se refletir na escolha e na atuação profissional destes gestores.

Quando Glaucia e Gilson (fase intermediária) e Estela (fase final) relataram que algumas de suas posturas frente ao cotidiano de seu trabalho foram adotadas como uma resposta contrária àquilo que vivenciaram, de certa forma exemplificaram o que afirmam Tardif e Raymond, ao se referenciar às influências da socialização ocorrida na família e na escola sobre a atuação docente:

[...] as experiências formadoras vividas na família e na escola ocorrem antes mesmo que a pessoa tenha desenvolvido um aparelho cognitivo aprimorado para nomear e qualificar o que ela retém dessas experiências. Além de marcadores afetivos globais conservados sob a forma de preferências ou de repulsões, a pessoa dispõe, antes de mais nada, de referenciais de tempo e de lugares para indexar e fixar essas experiências na memória. Os vestígios da socialização primária e da socialização escolar do professor ficam, portanto, fortemente marcados por referenciais de ordem temporal. Ao evocar qualidades desejáveis ou indesejáveis que quer encarnar ou evitar como professor, ele se lembrará da personalidade marcante de uma professora do quinto ano, de uma injustiça pessoal vivida na pré-escola ou das intermináveis equações impostas pelo professor de química no fim do segundo grau. (TARDIF E RAYMOND, 2000, p. 216)

Numa linha semelhante de raciocínio, Marcelo (2009) é categórico ao afirmar que *“a docência é a única das profissões em que os futuros profissionais se veem expostos a um maior período de observação não dirigida em relação às funções e tarefas que desempenharão no futuro”* (MARCELO, 2009, p. 116).

Há que se considerar, então, o efeito destas experiências para a constituição dos profissionais da gestão, aqui estudados, uma vez que a identidade humana, construída na infância e reconstruída ao longo de toda a vida, sofre, concomitantemente, interferências dos juízos alheios quanto das próprias orientações e definições do indivíduo, sendo um produto da socialização (DUBAR, 2005).

Neste sentido, as experiências na fase da Educação Básica para Carolina e Carlos (fase inicial de carreira) foram marcadas por influência de bons professores que, de certa forma, determinaram os rumos tomados por ambos. No caso de Carlos, cujo acompanhamento e apoio inexistiram na família, a decisão por dar

continuidade aos estudos e vislumbrar o nível superior (e em seu relato afirma ser o único da família a cursar esse nível de ensino) foi fortemente influenciada por seus professores do Ensino Médio.

Carolina, além de afirmar ter tido bons professores, falava com admiração da irmã professora e dizia ter se interessado pela docência ao observar as atividades desenvolvidas por ela.

Camila não manifestou em nenhum momento que gostava de estudar nesta fase. Porém, além de relatar o incentivo da família, ressaltava o posicionamento do namorado com relação aos estudos. A exigência dele com relação aos estudos se configurou num forte incentivo para sua continuidade.

Para os gestores da fase intermediária Gilson e Geisa, houve prevalência dos aspectos positivos, ressaltando-se que a formação de Gilson no que se refere ao aspecto ético, refletia-se em sua prática. No caso de Geisa, além da facilidade com os estudos e de admitir ter tido bons professores, durante toda sua Educação Básica, teve a presença dos modelos profissionais de seus pais. Portanto, *“a vida familiar e as pessoas significativas na família aparecem como fonte de influência muito importante que modela a postura da pessoa toda em relação ao ensino”* (TARDIF; RAYMOND, 2000, p. 219).

Os acontecimentos marcantes para Glaucia, que inicialmente poderiam ser considerados negativos, se detiveram na conduta de seus professores, também com reflexo em sua prática atual. Ao passar por experiências negativas, definiu para si mesma que tipo de conduta evitar, buscando não reproduzi-las. *“A temporalidade estruturou, portanto, a memorização de experiências educativas marcantes para a construção do Eu profissional e constitui o meio privilegiado de chegar a isso”* (TARDIF; RAYMOND, 2000, p. 216).

Desta forma, as experiências vividas pelos gestores tanto na família como na escola contribuíram para um primeiro delineamento daquilo que viriam a seguir em termos profissionais. As duas instâncias de socialização se complementaram contribuindo para o desenvolvimento de sentimentos, percepções e expectativas em cada um dos gestores. Aparecem como acontecimentos marcantes nesta fase, o apoio da família, incentivo de professores e a convivência com fortes modelos profissionais na família e na escola.

Esses acontecimentos marcantes se somarão a outros que provavelmente ocorrerão nos demais momentos da vida dos gestores, sendo um deles o da formação profissional inicial.

6.2.2 Formação Profissional Inicial

Ao abordar a formação profissional inicial dos gestores tratar-se-á, inicialmente, dos motivos que os levaram a escolha docente (reiterando que a docência é requisito para se chegar à gestão), aparecendo duas situações específicas: aqueles que cursaram o antigo Magistério e os que fizeram o Ensino Médio seguido de uma licenciatura. Eurico, Erika, Estela e Camila tiveram o Magistério como formação inicial antes da opção pela pedagogia. Sobre a presença majoritária das mulheres nessa área, Tardif (2010) relata que em seus estudos:

Muitos professores, especialmente mulheres, falaram da origem familiar da escolha de sua carreira, seja porque provinham de uma família de professores, seja porque essa profissão era valorizada no meio em que viviam (TARDIF, 2010, p. 76).

Ainda em maior proporção, as mulheres integravam o grupo dos cinco gestores que iniciaram suas escolhas a partir da realização de um curso superior em caráter de licenciatura – Carolina, Carlos, Glaucia, Geisa e Gilson. Cada um tinha suas particularidades, trazendo consigo distintas experiências vividas no momento da Educação Básica. Portanto, ao se discutir os motivos que interferiram nas escolhas profissionais, serão retomadas algumas questões já mencionadas, tendo em vista que, em alguns casos, a influência do referido momento foi bastante significativa e interferiu nesta tomada de decisão.

A. Acontecimentos que Motivaram a Escolha Profissional

A escolha profissional, apesar de ser uma das decisões mais importantes da vida de um indivíduo, não ocorre única e exclusivamente por questões pessoais. Ao contrário, é influenciada por fatores familiares, sociais, políticos e culturais que interferem em suas trajetórias desde o nascimento. Portanto, os acontecimentos ao longo da vida, uns mais marcantes, outros menos, vão se constituindo em elementos motivadores dessas escolhas, como se tratará a seguir.

Gestores da Fase Inicial

Carlos, Carolina e Camila relataram diferentes fatores que os motivaram a escolher a carreira docente.

Ao decidir que rumo tomar, Carolina, apesar de ter inclusive tentado um curso técnico, optou pela licenciatura em letras por admirar o trabalho da irmã e gostar muito de literatura. Chegou a pensar em cursar direito, mas mudou de ideia ao perceber que gostava da área educacional.

Vendo a minha irmã trabalhando na área... então... foi incentivador, uma inspiração. Eu fiz o técnico daí eu percebi que... daí eu tive mais certeza mesmo que eu queria fazer... é... queria fazer o magistério mesmo... queria lecionar... (Carolina)

Os modelos profissionais com os quais os gestores convivem desde a infância imprimem um forte significado em suas trajetórias, especialmente quando associados aos laços afetivos. Carolina deixou claro que sua irmã foi uma grande influência para a escolha da carreira docente. Com relação a essa influência, Tardif (2010, p. 73) afirma que *“a vida familiar e as pessoas significativas na família aparecem como fonte de influência muito importante que modela a postura da pessoa toda em relação ao ensino”*.

Em contrapartida, Camila não se reportou a nenhum modelo e nem mesmo declarou ter sentido alguma atração pela carreira do magistério. Sua escolha, além de atender um sonho de sua mãe, foi o único caminho que encontrou considerando que em seu município de residência, a opção estaria entre o magistério e a administração. Além do fato de que em sua visão, mulheres não se adaptariam ao campo da administração, sua mãe condicionou a possibilidade de seu namoro à obrigatoriedade de permanecer no município.

Na verdade, acho que era um sonho da minha mãe. Por ela... na época, na cidade não tinha opção: ou era magistério, ou era administração. E na minha opinião, mulher administrar o quê? eu achava que mulher não tinha vantagem e não conseguia emprego [...] eu já tinha começado a namorar também. Daí ela... Ela (mãe) falou que se eu tivesse que estudar fora, eu tinha que terminar o namoro. Eu falei: “Então eu não vou. Então eu não vou.” (risos) Daí eu fui pro magistério. Daí eu fiz o magistério com habilitação em Pré-escola. (Camila)

Desta forma, sem a oportunidade de estudar fora e cursar prótese – algo que lhe chamava a atenção – optou pelo magistério. Valle (2006) aborda essa questão dizendo que a escolha do magistério pode ser entre outros fatores:

Provocada pela impossibilidade de concretizar um outro projeto profissional, seja devido a circunstâncias diversas de ordem pessoal – geralmente decorrentes de uma condição familiar homogênea e unívoca de existência – seja pela oferta limitada de habilitações profissionais, em que predominam igualmente as estruturas objetivas dessa condição. (VALLE, 2006, p. 181)

Tal como Camila, Carlos não pensava em ser professor. Acabou optando pelo curso de engenharia civil, sob incentivo e orientação de uma professora, objetivando trabalhar com o pai numa empreiteira. Oportunamente, nos primeiros anos do curso, foi convidado para lecionar em caráter eventual. Apesar de sentir dificuldades com relação ao conteúdo das aulas e perceber a fragilidade de sua Formação Básica, prosseguiu no trabalho eventual e começou a gostar da atividade. No início do terceiro ano de engenharia, depois de ter aulas atribuídas e perceber a mudança na sua condição financeira, decidiu transferir-se para o curso de Licenciatura em Matemática. A soma do montante das aulas causou-lhe espanto diante do que recebia no outro trabalho.

Então entrei na engenharia. Aí fiz três anos de engenharia civil e quando eu estava no 1º ano fui convidado a ser professor eventual. [...] Cai de paraquedas, não tinha noção. E daí peguei uma licença de matemática de três meses e comecei a pegar gosto. Vi que de fato, era aquilo que eu queria. No 3º ano resolvi pedir transferência para o curso de matemática.
(Carlos)

Assim, apesar de aprender a gostar da docência, para o gestor foi o fator financeiro que lhe chamou mais a atenção.

Porque daí também começou a bater pra mim a questão financeira. Eu nunca tinha ganho tanto dinheiro. Então eu vi que eu estava fazendo uma coisa que eu gostava, que era liderar... a verdade era essa. E... com retorno financeiro... (Carlos)

Portanto, além da influência familiar, social, etc., fatores como a busca pela independência financeira podem se configurar como um fundamento para a escolha da profissão, considerando que o salário tem significações que estão relacionadas ao sustento da família e à possibilidade de concretização de sonhos e projetos (PIOLLI, 2010).

Seriam os modelos, a influência familiar, a ausência de perspectiva e as questões financeiras, fatores constituintes das motivações para os gestores da fase intermediária?

Gestores da Fase Intermediária

Os gestores em fase intermediária se identificaram por não terem, inicialmente, intenção de atuar na carreira docente. Motivos distintos os levaram a tal escolha, salvo pelo aproveitamento dos estudos cursados, relatados por Geisa e Gilson como importantes para a opção pela docência.

Glaucia, entretanto, relata que decidiu entrar aleatoriamente no curso de pedagogia por influência de amigas.

No primeiro momento, meu interesse não era educação. [...] minhas amigas falavam para eu fazer pedagogia e eu falei: “então vamos! O que é pedagogia? Não sei nem o que é, mas vamos fazer [...] entrei... mas não com a finalidade de dar aula.” [...] magistério eu não queria nem ouvir falar. Eu não tenho jeito com criança... (Glaucia)

A gestora não se referiu a incentivo ou exemplo que tenha tido, seja na escola ou no meio social, quer de uma determinada área de atuação ou de outra. Ao contrário, sua única referência tratava de alguns professores cuja atuação não aprovava, o que pode justificar a fala da gestora ao mencionar que “*magistério eu não queria nem ouvir falar*”. A falta de referência positiva sobre alguma área específica ao longo da infância e adolescência pode ter se configurado na indecisão na qual se viu imersa no momento da opção pela pedagogia, levando-a a seguir a ideia de colegas, sem nem mesmo saber exatamente do que se tratava.

Quando eu entrei, foi no escuro. Vou fazer, mas o que é pedagogia? Entrei, conheci o curso, conheci o ambiente da escola, conheci a sala de aula e percebi que o meu relacionamento com os alunos era bom. Aí acabei ficando e gostando do ambiente. Foi isso que me levou a educação. (Glaucia)

No entanto, não se pode deixar de retomar o valor que o reconhecimento e premiação de “melhor aluna” à época da Educação Básica, representaram na vida de Glaucia. As memórias desse período se faziam tão vívidas que, certamente, seu valor afetivo pode ter influenciado sua escolha que, a princípio, pareceu ter sido aleatória. Para Almeida (2014, p. 18) “*a afetividade – tudo aquilo que nos afeta,*

positiva ou negativamente – nos constitui como pessoa, portanto como aluno e também como profissional”.

A afetividade parece também ter influenciado as escolhas iniciais de Geisa ao cursar biologia com a intenção de seguir carreira na área de pesquisa, a exemplo de seu pai que trabalhava com engenharia genética. Ser professora, a princípio, não estava em seus planos. Contudo, ao experimentar um trabalho em laboratório, percebeu que o isolamento num local fechado, sem interação com outras pessoas não a satisfazia. Como tinha feito além do bacharelado, também licenciatura, optou por lecionar.

Quando eu vi aquilo, eu falei: nossa! isso não tem nada a ver comigo. Eu não sou uma pessoa para ficar olhando para peixe, eu sou uma pessoa para me relacionar com pessoas. Então eu optei por dar aula. Comecei a dar aula porque eu tinha as licenciaturas. (Geisa)

Para Gatti et al. (2010) as escolhas profissionais e a inserção no mundo do trabalho são processos cada vez mais complexos e relacionam-se tanto com as características pessoais como também e, especialmente, ao contexto histórico e ao ambiente sociocultural em que vive os jovens. As autoras afirmam que elementos tanto de ordem individual como contextual se constituem em motivação, interesses e expectativas, interferindo nas escolhas que muitas vezes não são pré-estabelecidas, mas ocorrem por oportunidades particulares. Neste sentido, é possível que os jovens profissionais considerem aspectos conjunturais, de sua formação e, entre outros, as perspectivas de empregabilidade, traços de personalidade e expectativas com relação ao futuro, como é o caso de Geisa ao fazer uso de sua licenciatura e redefinir seu projeto de trabalho.

De modo semelhante, Gilson não pensava em lecionar nos segmentos da educação básica: ensino fundamental e médio. Sua intenção era seguir carreira acadêmica, razão pela qual optou por um bacharelado na área de biologia, embora tenha obtido licenciatura concomitantemente. Neste projeto, ao terminar o curso ingressou num programa de pós-graduação. Contudo, como era aluno bolsista, ao haver uma mudança no referido programa, se viu forçado a retornar ao seu município de origem e optar pela docência somente para fins de colocação profissional.

Logo que eu fui optar por um curso, optei por licenciatura e bacharelado... Eu gostava da licenciatura, mas não tinha intenção de ser professor do

ensino fundamental e médio. Aí houve uma mudança no governo. Foi cortada uma bolsa de especialização e então eu me vi quase que tendo que ir para o magistério. Eu, eu sempre gostei também. (Gilson)

Portanto, Geisa e Gilson escolheram a docência como opção temporária, buscando uma forma de aproveitar os estudos cursados não “[...] como forma de realizar um projeto previamente estabelecido, e sim como uma alternativa profissional provisória, ou a única viável no momento [...]” (GATTI et al., 2010, p. 147).

As escolhas profissionais dos gestores da fase intermediária, apesar de inicialmente provisórias, foram se consolidando e recebendo influências diversas ao longo dos demais momentos de suas trajetórias possibilitando sua permanência e avanço na carreira do magistério. No entanto, se diferenciaram dos motivos que influenciaram as escolhas dos gestores da fase inicial. Haveria alguma semelhança entre estes fatores e os que motivaram os gestores da fase final?

Gestores da Fase Final

Os gestores em fase final de carreira – Érika, Estela e Eurico – iniciaram suas escolhas a partir da formação no antigo curso de magistério.

Erika em nenhum momento afirmou ter sentido alguma atração pela carreira do magistério. Apesar de ter mencionado gostar muito do ambiente escolar, ao longo de seu relato esclarece que prosseguir nos estudos retratava muito mais o desejo de seu pai do que propriamente seu. Além disso, como mencionado anteriormente, sua mãe a alertava de que o campo profissional para as mulheres não era fácil, sobrando poucas opções como o trabalho doméstico ou em pequenos comércios.

Magistério, na época, eu já vou fazer 60 anos... então, naquele tempo... Há... quanto? Quarenta e oito... quarenta e poucos anos atrás. Então... a carreira do magistério ainda tinha assim um... um glamourzinho, não é? Era uma profissão... Porque meu pai falou: se você vai trabalhar para os outros é uma coisa, mas se vai trabalhar como professor é mais independente. Você pode sair... pode ir para outro lugar, não é? Você pode fazer uma carreira. (Erika)

Minha mãe sempre falava pra gente estudar porque ela falava: “Olha, no emprego que tem - casa... empregada doméstica... ou então algumas lojas...” Na época que eu era menina... de 16, 17 anos, porque naquele tempo era 15 anos... você já ia fazer magistério. Você saía e já ia. Saía com 17, 18 anos. É... você... era mais casa, não é? Aqui não tinha esse boom de empregos que tem agora. (Erika)

Segundo a gestora foram estas as razões que a levaram a cursar o magistério. No entanto, após a conclusão do curso decidiu não trabalhar imediatamente, tendo em vista que durante este período casou-se e teve dois filhos. Sendo muito jovem e com duas crianças pequenas, optou por assumir a vida familiar em detrimento da carreira. Neste sentido, ressalta-se que a entrada na carreira pode não estar ligada somente à preparação profissional e às condições de mercado, mas também às trajetórias de vida de homens e mulheres que se configuram de modo diferente e podem levar ao desenvolvimento de concepções diversas. Erika, portanto, pode ter assimilado e expressado em sua decisão que *“adaptar-se à vida do filho é, socialmente, função da mulher”* e *“embora tenha havido mudanças históricas, [ainda] não estão entre as atribuições sociais do gênero masculino os sacrifícios pessoais pelos filhos”* (FERREIRINHO, 2009, p. 167).

Diferentemente de Erika, as trajetórias pessoais de Estela e Eurico os levaram a certa inclinação pela área educacional.

Estela afirma que o fato de ter tido bons professores a despertou para o magistério. Considerando que ao se referir às experiências escolares a gestora relatou ter apresentado dificuldades para permanecer na escola, como mencionado anteriormente (*no início eu tive uma dificuldade muito grande de adaptação [...] Eu queria estudar, mas eu não queria permanecer na escola*), a posterior convivência com um bom ambiente e bons professores parece ter superado os efeitos de sua dificuldade inicial. Neste sentido, os estudos realizados por Tardif (2010) continuam colaborando com esta análise, quando o autor aponta que *“professores também falaram da influência dos seus antigos professores na escolha de sua carreira e na sua maneira de ensinar”* (TARDIF, 2010, p. 76). Além disso, não se pode esquecer o apoio que Estela teve da família, que pode ter contribuído para desenvolver maior segurança com relação aos estudos.

Eu iniciei o magistério porque eu já tinha uma atração boa em relação à prática de sala de aula dos meus professores. Eu estudei em escolas públicas e tive bons professores. Acho que isso me estimulou a querer seguir o magistério. Eu falava: “eu ainda vou ser professora!”. E fui para o magistério. (Estela)

Da mesma forma, assim que terminou a 8ª série, Eurico decidiu fazer o magistério por sentir-se familiarizado com a área educacional e ter tido boas experiências como estudante. Contudo, sua intenção já era a de seguir carreira, não

lhe interessando a docência especificamente. Relatava que apesar de seu pai ser militar, várias pessoas de seu convívio eram ligadas à educação.

Acho que desde muito moço, eu já tinha uma inclinação pro lado da docência [...] a minha inclinação de gostar de auxiliar as pessoas, em termos de educação eu já sabia o que eu queria, descobri o curso que era... Que era magistério, aquelas coisas... Me deram as dicas, daí eu fui fazer magistério. (Eurico)

Sempre conheci uma série de pessoas que trabalhavam nesse setor e também a... a minha inclinação de gostar de auxiliar as pessoas, em termos de educação. (Eurico)

Eurico, tanto quanto Estela e Erika iniciaram sua carreira precocemente, considerando que esta modalidade de formação (magistério) era realizada em nível de ensino médio e, portanto, os alunos ingressavam no curso por volta dos 17, 18 anos de idade. Entre esses gestores, tal escolha teve como fatores determinantes a influência direta do contexto familiar, social e escolar.

Estela, por exemplo, admitiu ter ingressado no magistério por iniciativa própria, por admirar a atuação docente e desejar ser professora. Sobre esta escolha, não indicou ter recebido influência familiar, mas sim de seu contexto escolar. Em que pese tal influência, Goodson (1995) afirma:

Uma característica comum do ambiente sociocultural colhida nas narrativas dos professores é o aparecimento de um professor preferido que influenciou, de modo significativo, a pessoa enquanto jovem aluno. [...] Tais pessoas fornecem um modelo funcional e, para além disso, influenciaram provavelmente a visão subsequente da pedagogia desejável, e bem assim, possivelmente, a escolha do próprio curso [...]. (GOODSON, 1995, p. 72)

Se para Estela a influência dos modelos encontrados no ambiente escolar foi essencialmente significativa, para Erika (fase final) e Camila (fase inicial) outros fatores tornaram-se mais observáveis pela ótica dos incidentes críticos. Nestes casos, a influência familiar e a delimitação do campo profissional de que tratam os relatos das duas gestoras trazem consigo questões de gênero que permeiam o campo educacional, principalmente com relação à formação para o exercício do magistério. Melnikoff e Silva (2011, p. 11) afirmam que:

Diante das influências recebidas ao longo do tempo, as mulheres acabaram por incorporar essas representações sociais que lhes eram impostas e assumiram o papel de professoras do amor. Percebemos assim que a

escolha profissional acaba sendo alvo das representações existentes na sociedade, que tem suas bases na história da feminização do magistério.

Em ambas as situações fortes é significativa a ideia de que a escolha profissional estaria, de certa forma, determinada pelo contexto social da época e pelos valores familiares com relação à colocação da mulher no mundo do trabalho. Prevalencia ainda o conceito de que a missão feminina não passava de uma extensão de suas habilidades naturais, estando associada ao caráter vocacional e missionário da mulher e provocando, conseqüentemente, um “*esvaziamento do sentido profissional das ocupações por elas executadas, interferindo nas relações de trabalho e dificultando as possibilidades de construção de carreiras profissionais valorizadas*” (CHAMON, 2006, p. 13).

Corroborando com esta ideia, Durães (2012) aponta que os critérios que identificam o trabalho docente qualificado são determinados pelo universo masculino, enquanto que o trabalho feminino é reconhecido pela sociedade como algo natural que decorre das condições inatas e do talento.

Nesta perspectiva, Erika e Camila foram estimuladas pela família a seguirem a carreira docente em virtude de as crenças nas diferenças de gênero serem internalizadas pela sociedade e, via de regra, aceitas particularmente pelas próprias mulheres, especialmente há algumas décadas. A internalização desta crença, associada ao fato de que Erika gostava do ambiente escolar e de que Camila via-se incentivada a estudar pelo próprio namorado (personalidade marcante em sua vida), constituíram-se em fatores determinantes para suas escolhas profissionais.

Ao se comparar o processo de escolha de Erika e Camila com o de Eurico, torna-se ainda mais evidente a presença de algumas questões de gênero. Enquanto as duas gestoras foram amplamente influenciadas pelas crenças familiares com relação às possibilidades de colocação profissional, Eurico decidiu que queria ser diretor de escola desde muito cedo e, por esta razão, ingressou no magistério. Ao contrário, mencionou que seu pai era militar e gostaria de ver seu filho seguindo a mesma carreira, como descrito no trecho a seguir:

Daí meu pai era militar. Ele torcia pro militar. [...] Eu fui servir a Aeronáutica, decidi que não era o que eu queria, porque a aeronáutica, o serviço militar te prende muito. Você não tem decisões e eu sou uma pessoa que gosta de tomar decisões.. (Eurico)

Portanto, as possibilidades de tomada de decisão que permearam as trajetórias de Erika, Camila e Eurico são muito distintas. Eurico, mesmo conhecendo a indicação de seu pai para sua carreira profissional, não se viu obrigado a atender às expectativas familiares. Da mesma forma que Erika e Camila interiorizaram valores referentes ao papel da mulher, Eurico tomou para si a crença social de que os homens podem fazer suas escolhas mais livremente do que as mulheres, sendo suas trajetórias de vida construídas com maior autonomia. De acordo com Durães (2012, p. 275), *“as trajetórias de vida de homens e mulheres configuram um campo de possibilidades que tendem a demarcar os espaços de inclusão/exclusão no mundo do trabalho”*.

Neste sentido, o poder comumente atribuído aos homens durante o processo de socialização e construção das relações de gênero desloca-se para o contexto profissional ratificando condutas atribuídas a cada sexo (VIANNA, 2013). Eurico, ao contrário das mulheres, não teve a docência como a única oportunidade de trabalho. Ao contrário, teve a chance de trabalhar em outro ramo, mas decidiu ser a educação sua área específica de atuação, validando a ideia de que *“os homens ocidentais constroem e preservam uma identidade independente, ao passo que as mulheres possuem uma identidade interdependente e relacional”* (BOLÍVAR, 2002, p. 44). Evidenciando a postulação de Bolívar, ressalta-se que Eurico não somente optou pela área educacional como também foi categórico em afirmar que queria seguir a carreira gestora e o fez sem intervenções familiares.

Em se tratando da motivação das escolhas profissionais dos gestores que iniciaram sua jornada na educação através de uma licenciatura – Carolina, Glaucia, Geisa, Carlos e Gilson – nota-se que somente Carolina tomou esta decisão com a intenção específica de ingressar na docência sob influência de modelos oferecidos por seus professores e, especialmente, por sua irmã, como mencionado anteriormente. Os demais o fizeram por outros motivos: falta de clareza e conhecimento das áreas a seguir, incompatibilidade com a atividade inicial, oportunidade de colocação profissional com melhor retorno financeiro e perda de apoio para prosseguimento dos estudos.

Nestes casos, pressupõe-se que as motivações para a escolha profissional se vinculam não somente às experiências acumuladas ao longo do convívio familiar e escolar dos gestores, mas também às conjunturas específicas da época da escolha profissional. De acordo com Valle:

[...] o destino de uma pessoa não se prende somente às características próprias de sua personalidade – disposição, inteligência, caráter, vocação, aptidão, dons e méritos pessoais, que podem ser cultivados de maneiras diversas –, mas depende principalmente do fato de ter nascido num determinado momento histórico e num certo ambiente sociocultural, definido por elementos estruturais bem precisos: de ordem econômica, política, educacional. (VALLE, 2006, p. 179)

Para a autora tais elementos incidem sobre as opções de cada um e acabam prescrevendo o futuro no mais amplo sentido, orientando as escolhas pessoais e influenciando fortemente as trajetórias profissionais, certamente marcadas pelas questões de gênero. Afirma ainda que não se pode perder de vista que tal escolha relaciona-se com “*objetivos nem sempre muito claros, que se quer perseguir e com o grupo de referência no qual se pretende buscar prestígio, distinção, realização*” (VALLE, 2006, p. 180).

Glauca, por exemplo, afirmou ter feito uma escolha aleatória, mencionando ter tido pequeno apoio familiar no que se referia à aquisição da escrita. A restrita participação familiar ficou confirmada quando a gestora citou a falta de valorização de vida escolar pelo seu pai, algo que pontuava durante a entrevista com certo tom de tristeza. Neste sentido, a própria falta de referência vivenciada pela gestora, de alguma forma, se configurou como um motivo que a levou a tomar uma decisão: a de ingressar num curso sobre o qual não tinha o menor conhecimento.

Contudo, considerando o proposto por Valle (2006), a escolha de Glauca talvez não tenha sido tão aleatória. O fato de seguir suas amigas pode ter um sentido bem mais amplo, ao se considerar a relação que a mesma estabelecia com elas. Ou seja, mesmo inconscientemente, tal escolha acabou representando para a gestora a possibilidade de não se distanciar de um grupo de referência, buscando pertencimento e prestígio em seu meio.

No que se refere a este sentido de pertencimento, Geisa teve a oportunidade de crescer num ambiente familiar acolhedor e motivador que lhe possibilitou desenvolver maior segurança para suas tomadas de decisão. Sua escolha baseou-se, inicialmente, em determinada aptidão pela área de biológicas, associada à influência dos modelos oferecidos pela vida profissional de seus pais: pesquisador e professora. Entretanto, a segurança apresentada na escolha do curso tornou-se novamente expressiva quando a gestora percebeu que o exercício da pesquisa em laboratórios não era compatível com seu estilo pessoal. Essa incompatibilidade com

a atividade inicial faz parte de um processo de desenvolvimento pessoal, onde os indivíduos amadurecem e percebem o que realmente lhes satisfaz. Desta forma, sem desprezar o curso escolhido, Geisa o associou a algo que já lhe parecia familiar: a docência.

As razões pessoais, mesmo sendo muito complexas e difíceis de ser apreendidas, baseiam-se nas afinidades individuais alimentadas desde a mais tenra idade [...], nas lembranças de práticas vividas no círculo familiar [...], nas relações com o meio escolar ou em impressões ancoradas na escolaridade [...], mas também no acaso onde agem o destino e as situações inesperadas ou inusitadas [...] (VALLE, 2006, p. 183)

As ocorrências do acaso e as situações inesperadas de que trata Valle (2006), também interferiram nas opções de Carlos (fase inicial) e Gilson (fase intermediária) pela docência. Ambos escolheram a atuação docente não por determinação, mas por melhores e mais rápidas oportunidades de se verem inseridos no mercado de trabalho, buscando estabilidade profissional e evitando limitações materiais. Afinal, o salário é um elemento fundamental e determinante das relações pessoais, assumindo importantes significações como o sustento da família e a concretização de sonhos, fantasias e projetos (PIOLLI, 2010).

Sendo forçados a renunciar aos sonhos relativos às profissões que desejariam exercer, os futuros professores investem sua energia, talento e sabedoria na segunda – ou talvez terceira – escolha ligada àquela profissão que pensam realmente poder exercer; nela buscam realização pessoal e procuram vivê-la como a concretização plena de uma vocação. (VALLE, 2006, p. 181)

Desta forma, a possibilidade de realizar as necessidades pessoais no que se refere à integração no mercado de trabalho, bem como as perspectivas salariais se constituíram em importantes fatores para as escolhas profissionais de Carlos e Gilson, no sentido de buscar uma harmonização entre os aspectos pessoais e as expectativas profissionais. Contrariamente, ao que se propõe em muitos discursos, o destino de uma pessoa não se vincula unicamente aos diferentes aspectos de sua personalidade, mas depende também do momento e do contexto sociocultural, histórico, político, econômico ou educacional onde esta pessoa se encontrou inserida desde seu nascimento, sendo estes fatores fundamentais na escolha e na trajetória profissional (VALLE, 2006).

Os principais fatores que influenciaram tanto as escolhas de Gilson e Carlos, quanto dos demais gestores, estão expressos sinteticamente no quadro abaixo.

Quadro 4 – Motivação da Escolha Profissional dos Gestores de cada Fase da Carreira

Fases	Gestores	Escolha Profissional
Inicial	Carolina	Influência de modelos profissionais
	Camila	Influência familiar e falta de opções profissionais para as mulheres
	Carlos	Colocação profissional e retorno financeiro
Intermediária	Glaucia	Indecisão e desejo de pertencimento a um grupo
	Geisa	Incompatibilidade com a atividade escolhida e aproveitamento dos estudos cursados
	Gilson	Colocação profissional e aproveitamento dos estudos cursados
Final	Erika	Influência familiar e falta de opções profissionais para as mulheres
	Estela	Influência de modelos profissionais
	Eurico	Intenção de ingressar na gestão escolar

A síntese demonstra que, de uma maneira geral e em consonância com o que afirma Valle (2006) sobre a influência do meio em que a pessoa se encontra inserida, as escolhas profissionais tiveram motivos diversos associados e marcados por diferentes trajetórias iniciais de formação, independente da fase da carreira e da idade cronológica que hoje caracterizam esses gestores. Entretanto, em que pensemos as questões de gênero, nota-se certa dicotomia entre os elementos motivadores das escolhas de homens e mulheres: se gestoras como Erika e Camila escolheram a docência por incorporarem a ideia de que este trabalho seria apropriado para elas, por outro lado, gestores como Carlos e Gilson fizeram tal opção por entenderem ser a chance de garantirem segurança e estabilidade.

Tal como Eurico, Carlos e Gilson também decidiram seus próprios rumos. É entre as mulheres que há maior incidência de escolhas influenciadas pelos valores

familiares. Resta saber se esta dicotomia terá prevalência também nos momentos específicos da atuação docente e durante a formação complementar.

6.2.3 Atuação Docente e Formação Complementar

Ainda que a formação inicial dos gestores tenha se dado através de diferentes motivos, cada um deles, a seu tempo e lugar, passou a exercer a profissão, independente das circunstâncias e das diferentes expectativas que os tenham levado à docência. As experiências vivenciadas pelos gestores no início da atividade docente expressam seus significados quanto ao interesse e ao ingresso na gestão. Ressalta-se que o início de suas experiências docentes, que terão influência na carreira gestora, os colocam em ambientes semelhantes, com desafios aproximados, ainda que consideradas as diferenças temporais e conjunturais.

A. Experiências Marcantes na Entrada na Carreira

“A escola constitui uma realidade social intrincada, composta por uma multiplicidade de atores, processos formativos complexos, planos e programas preceptivos, graus, ciclos e regulamentos, entre muitos outros aspectos” (MARCELO, 2010, p. 12). Em meio a esta gama de elementos é fácil conjecturar que os gestores tenham vivenciado uma variedade de experiências que contribuíram para o aprimoramento de seus conhecimentos iniciais, bem como para a constituição de suas identidades profissionais. Esses momentos, especialmente os que se referem à entrada na carreira, como parte das trajetórias de vida, certamente deixaram impressas suas marcas, abordadas em cada uma das fases da a seguir.

Gestores da Fase Inicial

Carolina, Camila e Carlos relataram experiências distintas com relação ao início da carreira docente. Para Carolina, o significado desses momentos teve um caráter mais voltado à aprendizagem. Logo que entrou na faculdade começou a lecionar eventualmente, tendo ministrado sua primeira aula na mesma escola em que se encontrava quando foi entrevistada. Após ter tido aulas atribuídas em outra unidade, desenvolveu bons relacionamentos com a equipe escolar e inspirou-se em

professores que apresentavam uma didática diferenciada, com vistas a desenvolver suas atividades com mais qualidade.

Quando eu lecionava... era... eu me inspirava em alguns professores mais antigos... professores que eu achava que tinham uma didática diferenciada.... eu me inspirava nisso... E... me ajudou bastante sim... alguns professores. (Carolina)

A relação de companheirismo que Carolina conquistou não oportunizou somente a aquisição de informações, mas desencadeou um legítimo processo de formação através do qual pode desenvolver, por um período razoável de tempo, determinados aprendizados com relação às rotinas e práticas do trabalho, regras e valores da instituição, bem como o significado destes elementos para os seus pares (TARDIF;RAYMOND, 2000).

Assim, o que se traduz como acontecimento marcante neste momento da carreira de Carolina foi o desencadeamento desse processo de aprendizagem no campo pedagógico através do convívio com colegas mais experientes, especialmente ao se considerar que foi no campo pedagógico que a gestora alegou continuar a ter maior afinidade. Como assegura Marcelo (2010), “*a forma como conhecemos uma determinada disciplina ou área curricular, inevitavelmente, afeta a forma como depois a ensinamos*”. Analogicamente, o modo como Carolina tomou contato com a prática pedagógica, certamente influenciou sua atuação nesta dimensão da gestão.

O apoio dos pares também foi significativo nas experiências iniciais de Camila, cuja satisfação foi ampliada pelo reconhecimento de seus superiores. Mesmo não tendo sido uma escolha por determinação própria, facilmente se integrou às especificidades do trabalho, dedicando-se plenamente para desenvolvê-lo com zelo e responsabilidade. Afinal, “*uma vez conseguido o trabalho, busca-se adequá-lo às expectativas anteriores, sua personalidade, à autoafirmação, à expressão de sua vocação e o reconhecimento pelos outros*” (BOLÍVAR, 2002, p. 148).

Comecei a dar aula já no quarto ano de magistério [...] a Diretora mudou a atribuição [...] ela atribuiu sala porque ela queria que eu ficasse com a 1ª série [...] Onde eu passava, o trabalho era reconhecido [...] Na segunda escola por onde eu passei, eu tinha 39 alunos em sala. E tinha efetivos com 29. E uma vez eu questionei o porquê essa diferença. Aí a Diretora falou:

Porque dos 29, vão passar 15, e dos seus 39, eu tenho certeza que uns 36 passam. [...] Então quer dizer: reconhecimento do serviço. Então realmente eu me dediquei mesmo. (Camila)

Em 2006 eu também me efetivei no Estado, só que numa cidade distante [...] Acabei sendo um tudo ali da escola, porque a amizade tanto com os alunos, como com funcionários e equipe gestora, foi uma coisa muito boa. (Camila)

O efeito desse reconhecimento para Camila foi expressivo, pois quanto mais se sentia reconhecida por seu esforço, dedicação e entusiasmo, mais sentia vontade de responder positivamente às expectativas de seus superiores. A valorização pessoal e profissional que experimentou foi significativa em seu início de carreira docente e se constituiu num fato marcante em sua trajetória.

A construção da identidade profissional e seu possível choque com a realidade se referem também ao problema da imagem social. As expectativas, realidades, estereótipos e condições de trabalho contribuem para configurar o autoconceito, a autoestima e a própria imagem social. (BOLIVAR, 2006, *apud* MARCELO, 2010, p. 20)

Contrariamente, Carlos não se reportou a nenhum tipo de apoio ou reconhecimento no início de sua atividade docente. Esse momento foi marcado por muitas dificuldades com relação aos conteúdos das aulas, ocasião em que se deu conta de como sua Formação Básica foi frágil. Trazendo para seu relato a memória das primeiras experiências, o gestor afirmava: “[...] quando eu peguei essa licença de matemática no ensino fundamental, eu não lembrava de nada. Não sabia nem como ensinar uma divisão [...] eu comecei a ficar perdido e eu não tive esse suporte. Eu fui buscar sozinho”.

O sentimento de fragilidade parece ter afetado o gestor na constituição de sua identidade, especialmente no que tange à autoestima e segurança, considerando que uma das chaves da identidade profissional se define em torno do domínio dos conteúdos conforme se avança no nível educativo, sendo menos importante na educação infantil, mas adquirindo maior relevância nas etapas posteriores de formação (MARCELO, 2010). No entanto, situações como esta são comuns entre professores iniciantes. Segundo Huberman (1995), o confronto inicial com as adversidades da sala de aula, como as dificuldades em responder adequada e simultaneamente à relação pedagógica e à transmissão de conhecimentos, pode ser chamado de “choque do real”.

Para Carlos esse choque com a realidade foi significativo, gerando reflexos em sua carreira no sentido de desmotivá-lo a prosseguir na atuação docente.

Mas atuar no ensino médio... no fundamental pode ser que eu me identifique um pouco mais... Mas, não tenho vontade. Se eu tiver que voltar, eu vou sofrer... (risos) A gente está preparado, mas... (Carlos)

Ainda assim, considerando a necessidade do trabalho, prosseguiu ministrando aulas eventuais e acabou se adaptando. Porém, a narrativa de Carlos não expressa nada que lhe tenha chamado à atenção do ponto de vista pessoal ou profissional durante os sete anos de experiência docente, exceto o fator financeiro.

[...] acho que foi essa questão: profissional e financeira... foi lá em 99, quando eu comecei. Isso foi marcante. (Carlos)

Como dito a princípio, as experiências vividas por Carolina, Camila e Carlos se reverteram em distintas percepções com relação à atuação docente. As relações estabelecidas com os pares e superiores no âmbito do apoio teórico-metodológico e do amparo emocional provocado pelo reconhecimento profissional, respectivamente, tornaram-se importantes para as gestoras. Não menos importante, embora por um viés negativo, foi o estranhamento de Carlos com a realidade da profissão. Isso porque independente das origens positivas ou negativas de suas percepções, a entrada posterior na gestão pode ter estreito vínculo com essas experiências: motivação para seguir carreira ou pretexto para abandonar a docência. Supostamente, a identidade docente estaria relacionada com a forma como eles vivem subjetivamente seu trabalho, bem como aos fatores básicos de satisfação e insatisfação (MARCELO, 2010).

Portanto, a aprendizagem, reconhecimento profissional e desmotivação marcaram o momento da entrada na carreira desses gestores. Seria este momento, nas trajetórias dos gestores da fase intermediária, marcado por diferentes acontecimentos?

Gestores da Fase Intermediária

Gláucia deu início à atividade docente num sentido de experimentação, após a conclusão do curso de pedagogia. Nesta época (1990), este curso ainda conferia

habilitação para a docência no antigo curso de Magistério, além de possibilitar a substituição eventual de outras disciplinas. Desta forma, Glaucia podia lecionar somente com esta formação. Porém, a LDBEN de 1996 alterou suas configurações e a partir de então, o curso passou a habilitar profissionais somente para a docência nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e para a gestão. Assim, o campo de atuação de Glaucia foi se reduzindo em virtude de não ter se especializado em nenhuma disciplina do currículo, especificamente. Porém, em caráter estritamente eventual, Glaucia experimentou a profissão e a facilidade que teve no trato com os alunos fez com que começasse a desenvolver certa simpatia pela atividade.

As primeiras aulas que eu peguei eram de português do ensino médio e eu tive que estudar muito para conseguir dar essas aulas. Peguei aulas numa escola onde a diretora era muito firme. Era uma situação meio complicada. E fui adquirindo gosto. Vi que meu relacionamento com os alunos tanto de fundamental quanto do médio era bom, sempre consegui lidar com eles.
(Glaucia)

As dificuldades em ter aulas atribuídas pela mudança da legislação, fez com a gestora ingressasse numa licenciatura, acreditando que uma vez envolvida com a atividade docente, deveria buscar meios para legitimar sua atuação.

Eu não podia pegar mais aula: ficou mais difícil e a própria diretoria já não aceitava mais inscrição de pedagoga. Ou eu continuo, ou saio. Terminei letras. Aí fiz o concurso de 98. Passei no concurso e ingressei em 2000. Eu falei: “agora eu continuo porque agora já não tenho mais... ou eu gosto... a opção é essa.” (Glaucia)

Portanto, apesar de Glaucia ter sentido facilidades em se relacionar com os alunos, a decisão em buscar por uma habilitação curricular foi tomada mais em função do preenchimento de requisitos para a docência (atender a uma emergência) do que em decorrência do desejo de desenvolver-se profissionalmente. Ou seja, maior que o interesse na atuação docente, foi a preocupação em manter sua colocação profissional. Normalmente a formação inicial dos professores não consegue modificar estruturalmente suas crenças anteriores com relação ao ensino, sendo que no início de suas atividades docentes, especialmente no contexto de urgência e intensa adaptação, “são essas mesmas crenças e maneiras de fazer que reativam para solucionar seus problemas profissionais” (TARDIF;RAYMOND, 2000, p. 217).

Dessa forma, a escolha da profissão – cuja fundamentação não se pautava em interesses claros e sólidos pela área de atuação – repercutiu num início de carreira onde a gestora foi percorrendo etapas aleatoriamente, fosse no campo da formação, fosse quanto à progressão funcional. Mesmo após anos de experiência, como foi possível constatar na devolutiva de sua entrevista, Glaucia não tinha projetos específicos para a continuidade de sua carreira. Em sua visão, o que viesse a ocorrer seria tratado em conformidade com as suas condições pessoais.

De qualquer maneira, o que marcou o momento da entrada na carreira para Glaucia foi a facilidade que teve no trato com os alunos, fazendo-a permanecer na função e ter tempo para sentir desenvolver certa afinidade com a docência. É muito provável que se isso não tivesse ocorrido, a gestora não daria continuidade a seu processo de formação para manter o trabalho.

O desenvolvimento da afinidade com a docência – mais intensa do que para Glaucia – também ocorreu durante as primeiras experiências de Geisa. Mesmo não sendo sua escolha inicial, ao envolver-se com a atividade, acabou se identificando com a profissão, encarando-a como algo desafiador e coerente com seu perfil.

E aquilo foi me encantando, encantando, encantando, encantando. Aquilo era desafiador pra mim, eu gostava muito, gosto muito do aluno na fase no ensino médio, que é um aluno mais questionador porque isso pra mim é muito motivador. (Geisa)

Para Geisa o desafio de ensinar os alunos foi um elemento fortemente motivador e uma marca significativa desse momento. Para Marcelo (2010) a motivação para ensinar é intrínseca e está relacionada à satisfação de fazer com que os alunos aprendam e se desenvolvam. Desta forma, o “*principal tipo de motivação profissional docente se vincula aos alunos*” (LORTIE, *apud* MARCELO, 2010, p. 16).

Além de seu encantamento, durante o período em que Geisa exerceu a docência, teve a oportunidade de conviver com bons profissionais, entre eles, duas diretoras que acreditaram em seu potencial para concorrer à coordenação pedagógica, o que certamente contribuiu para o fortalecimento de sua autoestima enquanto profissional.

Em contrapartida, os sete anos de experiência docente não foram contemplados nos relatos de Gilson como um período extremamente significativo. Sua abordagem foi muito direta sobre o período gestor, tendo em vista já ter

incorporado a função ao seu estilo pessoal de vida. Para Bolívar (2002, p. 8) há profissões “*nas quais o que a pessoa é ou sente não pode ser isolado do exercício profissional*”. Desta forma, tendo somado mais tempo de gestão do que docência propriamente, Gilson já não fala mais como um professor e sim, como um gestor.

Ressalta-se, porém, que no momento da devolutiva de seu biograma, Gilson se reportou a um período em que lecionou em cinco escolas concomitantemente, como um momento de extrema tranquilidade e satisfação, independente da sobrecarga de trabalho. O gestor retomou este período considerando que mesmo num momento de intensa atividade, onde somava 64 horas aula semanais, sentia-se mais disposto do que em momentos mais recentes. Chegou a pensar, por ocasião da segunda entrevista, que a docência lhe trazia mais satisfação do que a gestão.

Portanto, Geisa e Gilson, apesar de ingressaram na docência para aproveitar os estudos já cursados, acabaram se identificando com o trabalho e o significado da experiência docente adquiriu um sentido de satisfação. A diferença é que Geisa admitiu esta afinidade muito claramente e Gilson somente o fez após refletir sobre sua própria trajetória. Trazer à memória preocupações próprias de cada etapa do desenvolvimento profissional é um primeiro passo para identificar quais os problemas a que a pessoa deve fazer frente, seja no âmbito pessoal ou profissional, com vistas ao planejamento de ações adequadas que as satisfaçam pessoalmente (BOLÍVAR, 2002).

Em se tratando de trazer à memória fatos que tenham sido significativos nas primeiras experiências docentes, os gestores da fase final também narraram vários desses momentos.

Gestores da Fase Final

Como já relatado, Erika, Estela e Eurico iniciaram sua trajetória docente nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Erika iniciou a atividade docente como professora eventual sob influência de uma amiga que insistia em indicar-lhe uma escolha.

Uma amiga que dava aulas me falou: você não é formada, você não é professora? Você não tem vontade de dar aula? Vai ali na escola X, falta tanto professor... precisa de pessoas pra trabalhar como substituto. [...] comecei dando umas aulinhas como eventual... fui ficando... Estava indo até legalzinho... (Erika)

Assim, a gestora decidiu começar a lecionar com 24 anos e já sendo mãe de três filhos. Porém, logo interrompeu sua vida funcional para auxiliar uma das irmãs numa pré-escola aberta por seu próprio pai, cujo desejo era de que os filhos progredissem. Após alguns anos Erika começou a sentir-se desvalorizada profissionalmente e decidiu retornar ao magistério público, momento em que se sentiu satisfeita por viver novas experiências e aprendizagens.

Meu pai abriu uma escolinha de pré para a minha irmã. Porque meu pai... ele sempre teve vontade que a gente progredisse... Daí minha irmã me ligou perguntando se eu não queria ir lá ajudá-la. Fui... empatei quatro anos da minha vida, quatro anos e meio da minha vida lá... porque não recebia nada. Aí... eu falei: ah não, vou voltar pro Estado. (Erika)

Aí voltei pra outra Escola onde fiquei substituindo uma professora. Nessa escola eu fui ficando... fui me enfronhando, me enfronhando...fui gostando da coisa. De sair, de abrir a cabeça porque abre a cabeça da gente. (Erika)

Na visão de Erika seu mundo era muito fechado e o fato de trabalhar fora lhe oportunizava uma abertura de horizontes. Por esta razão decidiu se aventurar, assumindo aulas em uma escola cuja localização não conhecia. Esta informação torna-se significativa pelo fato de que Erika narrava que mesmo àquela época nunca havia andado de ônibus naquela época, tendo em vista que seu marido a levava a todos os lugares, denotando uma condição de dependência com relação à estrutura familiar. Este fato talvez explique o valor da experiência para a gestora, considerando que em nenhum momento atribuiu importância ao fator econômico decorrente de sua atividade profissional. O trabalho remunerado não se configurou como mais importante do que a própria sensação de liberdade, além da oportunidade de estabelecer novo círculo de amizades e ter apoio de colegas de trabalho. Para mulheres das gerações mais velhas, como é o caso de Erika, trabalhar fora poderia significar tanto uma ruptura com a crise de depressão possivelmente associada à falta de afetividade no lar em virtude do crescimento dos filhos, como a satisfação do contato com os um novo ambiente social e novas formas de amizade (SALEM, 1980, *apud* BETIOL; TONELLI, 1991).

Entretanto, em que pesem as colocações das autoras sobre a afetividade no lar, as observações feitas junto à gestora acerca do significado de seu trabalho não deixam vestígios de que este fator tenha se configurado como motivo para o início da vida profissional. Fica mais evidente que para ela o estabelecimento de novos

vínculos sociais teve prevalência sobre os aspectos afetivos familiares. A liberdade de Erika parece se sobrepôr à influência familiar e à falta de opção de trabalho para as mulheres.

Trata-se de uma visão muito simplificada da realidade considerar as carreiras das professoras como produto não-problemático de suas escolhas individuais e das limitações sociais... Não basta ver a busca apenas como um empreendimento individual. Seu significado depende da cultura do local e é limitado pelo pacto patriarcal ou outros imperativos da sociedade. (ACKER, 1995, p. 155, *apud* BOLÍVAR, 2002, p. 80)

Assim, para Erika, a entrada na carreira docente e seu contato com outros contextos sociais representou o retorno a certa liberdade vivenciada nos tempos de escola, especialmente quando decidiu atuar na rede pública, distante dos laços familiares. Tanto que a gestora não se referiu à experiência docente em si, mas sempre se reporta às novas vivências e amizades.

Ao contrário de Erika, Estela – que ingressou na docência por vontade própria – apresenta outra visão sobre a vida profissional. Os vínculos pessoais não foram abordados, senão sob uma perspectiva profissional.

Neste sentido, a gestora relatou que neste momento de sua trajetória teve a oportunidade de conviver com uma diretora que muito lhe incentivou com relação ao aprofundamento dos estudos para progressão na carreira. Para Estela este incentivo foi muito importante e, a partir de então, começou a dedicar-se para, inicialmente, ser efetivada no cargo. Ficou por apenas sete anos como docente e sua experiência foi marcada por esta diretora, cuja liderança era muito forte e a impulsionou para os estudos e para aprendizagens significativas quanto às especificidades da profissão. Portanto, um período em que pode desenvolver saberes profissionais que “*são temporais, no sentido de que os primeiros anos de prática profissional são decisivos na aquisição das rotinas de trabalho, ou seja, na estruturação da prática profissional*” (TARDIF, 2010, p. 261).

Para Eurico as primeiras experiências docentes também foram decisivas e ocorreram desde o estágio do curso de Magistério, período em que teve a oportunidade de conviver com duas diretoras experientes e de forte personalidade. Convergindo com seus interesses iniciais, a primeira diretora o incentivou a seguir carreira e o ajudou a conseguir estágio numa segunda escola, cujo benefício foi o contato com o perfil administrativo de uma diretora extremamente respeitada pela

classe docente. O convívio com esta segunda diretora representou para Eurico, além de grandes aprendizados, a oportunidade de iniciar rapidamente, a convite, a atuação gestora, alvo de seu projeto profissional.

Desta forma, o gestor não faz referência explícita à experiência docente, dando ênfase ao reconhecimento desta diretora acerca de seu trabalho. Tal reconhecimento se configurou como um importante estímulo para reforçar sua ideia de ingressar na carreira gestora, tendo em vista que Eurico usou a docência como um atalho para a carreira gestora, permanecendo apenas por um ano lecionando, sem atribuir significados para a experiência em si. Para Valle (2006), a carreira docente se inscreve entre duas dinâmicas contraditórias que evoluem em sentido inverso: num primeiro momento, é valorizada socialmente combinando certo status profissional com estabilidade; por outro lado, também pode “*servir de lugar de passagem ou trampolim para algumas funções administrativas*” (VALLE, 2006, p. 181).

Estela e Eurico tiveram como acontecimentos marcantes no momento de sua entrada na carreira docente, o convívio com fortes personalidades que contribuíram para seu aprendizado, bem como para o fortalecimento de seus interesses por seguir carreira. Apesar da similaridade quanto ao convívio com modelos significativos, para Estela, tais modelos profissionais tiveram maior influência com relação à assimilação das normas, condutas e especificidades da carreira. Para Eurico, o reconhecimento de suas habilidades para a gestão possibilitando a rápida integração ao meio escolar foi extremamente significativo.

Assim, as narrativas dos gestores de cada fase da carreira, com foco nos acontecimentos marcantes da entrada na carreira docente se resume no quadro a seguir:

Quadro 5 - Resumo dos Significados da Experiência Docente para os Gestores de cada Fase da Carreira

Fases	Gestores	Significado da experiência docente
Inicial	Carolina	Aprendizagem e assimilação do contexto de trabalho
	Camila	Satisfação pessoal pelo reconhecimento profissional
	Carlos	Realização profissional no que se refere ao aspecto financeiro

Intermediária	GlauCIA	Satisfação pessoal por identificar-se com o trabalho
	Geisa	Satisfação pessoal pelo desafio e encantamento com a profissão
	Gilson	Satisfação pessoal por identificar-se com o trabalho
Final	Erika	Liberdade, novas experiências e vínculos sociais
	Estela	Aprendizagem e assimilação do contexto de trabalho
	Eurico	Possibilidade de integração à atividade escolar como suporte para o ingresso na área de gestão

As experiências vividas no momento da entrada na carreira oportunizaram diferentes percepções para os gestores. Neste período do ciclo de vida profissional docente, os gestores puderam explorar o campo de trabalho e descobrir suas dificuldades, facilidades, possibilidades e limitações, bem como medir as consequências de um comprometimento permanente com a profissão, independente do motivo que os levaram a tal escolha (HUBERMAN, 1995).

Este momento de exploração foi vivido por cada um dos gestores de maneira muito própria, mas teve significados e repercussões algumas vezes comuns. Para Carolina e Estela, por exemplo, a experiência inicial foi marcada pela aprendizagem e assimilação do contexto de trabalho. Camila, Geisa e Gilson afirmaram ter vivido um período de satisfação pessoal pelo reconhecimento profissional, pela realização financeira e pela identificação com o trabalho respectivamente. Para Erika e Eurico a entrada na carreira docente não se aproxima em nenhum momento dos fatores considerados relevantes para os demais gestores. Erika valorizou muito a liberdade conquistada com a oportunidade de trabalhar e Eurico, a possibilidade de realizar seu sonho de se tornar gestor.

Portanto, entre as gestoras ocorreu maior incidência de percepções como a aprendizagem e a realização pessoal no início da carreira. O fundamento para esta constatação circunscreve-se no pressuposto de que a entrada na carreira é caracterizada por uma *“variação entre a luta pela sobrevivência, determinada pelo choque do real, e o entusiasmo da descoberta de um mundo profissional ainda algo idealizado, que se abre às professoras que estão a iniciar a sua carreira”* (GONÇALVES, 2009, p. 25). Já entre os gestores, as percepções convergem mais para a realização financeira e a colocação profissional.

Em que pesem estas diferenças entre gestores e gestoras, ressalta-se que para os homens, alguns incidentes podem gerar mudanças em seus objetivos relativos à carreira com muito mais facilidade do que para as mulheres, considerando que desde o ingresso na profissão, seus desejos de progredir e assumir responsabilidades também são maiores (BOLÍVAR, 2002). Tais diferenças podem intervir na forma como gestores e gestoras busquem seu aperfeiçoamento profissional e o avanço na carreira através de formações complementares.

B. Experiências Significativas na Formação Complementar

Sequencialmente às atividades iniciais da experiência docente, ocorre a fase de estabilização que comumente “é marcada pelo compromisso definitivo, a consolidação de um repertório de habilidades práticas de base, que trazem segurança no trabalho e identidade profissional” (BOLÍVAR, 2002, p. 54). “Os professores nesta etapa atuam de forma mais independente e geralmente se sentem razoavelmente bem integrados com os colegas e começam a pensar na sua promoção” (MARCELO, 1998, p. 65-66), o que os levam à busca de formação complementar com vistas ao aperfeiçoamento profissional.

Neste sentido, a seguir, será analisado de que maneira os integrantes das três fases da carreira gestora trilharam este caminho de formação complementar que corresponde, na maioria dos casos, somente à formação específica para o exercício da gestão: o curso de Pedagogia.

Gestores da Fase Inicial

Carolina, assim que terminou a licenciatura, deu prosseguimento imediato a sua formação no curso de Pedagogia, por ter se identificado muito com a profissão, embora, anteriormente, tenha relatado não pensar em ser diretora de escola. Da mesma forma, não se manifestou quanto a ter recebido alguma indicação ou ter sido influenciada por alguém para tomar tal iniciativa. Contudo, tendo escolhido a profissão por vontade própria e se identificado com a atuação docente, Carolina fez uma projeção de si mesma para o futuro, antecipando a possibilidade de uma melhor trajetória profissional através do próprio investimento na formação. Cabe ressaltar que não se trata da obtenção de uma simples titulação, mas da “*construção de*

estratégias de identificação, que colocam em perspectiva a imagem de si, a apreciação de suas próprias aptidões e capacidades, a realização de seus desejos” (VALLE, 2002, p. 214).

No que diz respeito a este processo de formação, Carolina fez ressalvas com relação aos efeitos do curso para sua prática gestora, afirmando que seus conteúdos teórico-metodológicos ofereceram mais suporte no âmbito pedagógico do que administrativo, razão pela qual entendia que esta formação lhe foi mais significativa no período de atuação como Coordenadora Pedagógica. Neste sentido, a gestora esclareceu que para o exercício de função – Diretora de Escola - somente esta formação teria sido insuficiente para o desenvolvimento de sua prática.

A gente não imagina como que vai ter que fazer uma prestação de contas, ou até mesmo é.. redigir a ata, fazer uma ata de conselho... (Carolina)

Auxiliou mais quando eu estava como coordenadora. Assim, pedagogia é excelente... assim... pedagogia nos moldes atuais é excelente pra coordenador. Até fica difícil a gente ver um coordenador que não tem pedagogia, às vezes falta alguma coisa. Mas para diretor eu acho que... é... faltou um pouco. (Carolina)

Sendo assim, os contributos da formação complementar para Carolina reverteram-se em uma postura mais centrada na ação pedagógica do que administrativa, como ocorre na maioria dos casos. O seu perfil pedagógico pode estar associado ao fato de sentir-se mais preparada para atuar nesta área do que nas demais dimensões da gestão, em função destas aprendizagens. Embora os conhecimentos proporcionados pelos currículos não tenham validade por si mesmos, eles auxiliam no desenvolvimento das competências dos indivíduos (ESTEVES, 2009).

Entretanto, considerando que a gestão escolar, especialmente na função de diretor de escola requer o desenvolvimento de competências para além da dimensão pedagógica, a formação de Carolina deixou lacunas que posteriormente tiveram que ser suplementadas, quer por iniciativa própria, quer pela formação continuada.

Ao contrário de Carolina, Camila – com formação inicial no Magistério, somente após anos de sua conclusão e de experiência docente, ingressou no Curso de Arte por exigência da LDBEN, que tornou obrigatória a habilitação em nível superior aos professores que eram formados somente em nível médio. Relatou ter

cursado Pedagogia posteriormente, com o intuito de dar prosseguimento à carreira, mas não se referiu em nenhum momento às contribuições do curso para sua prática.

Muitos dos cursos de formação de gestores “*focalizam conhecimentos, centram-se em conteúdos formais, deixando de lado os componentes necessários para o desempenho profissional que são as habilidades e atitudes*” (LÜCK, 2000, p. 30). Este distanciamento entre teoria e prática pode fundamentar o posicionamento de Camila, no sentido da não observância de sua pertinência. “*Tal entendimento se explica justamente pelo caráter teorizante, conteudista e livresco dos programas [...] sem o cuidado de evidenciar [...] a aplicação e a expressão na realidade, das concepções teóricas tratadas*” (LÜCK, 2000, p. 30).

Desta forma, o relato de Camila citava temporalmente a sequência dos estudos cursados, sem atribuição de significados para esta experiência. Por outro lado, valorizava muito a sua prática e deixava transparecer que tal aprendizagem decorre de sua dedicação e esforço. Neste sentido, ao se considerar que os processos de formação pelo qual passou não lhe possibilitaram estabelecer uma correlação entre teoria e prática, a gestora pode ter, na urgência dos momentos vividos no cotidiano do trabalho, desenvolvido a autonomia necessária para o “aprender a fazer”. Uma evidência é o reconhecimento profissional que menciona ter recebido na maioria das unidades em que atuou e que lhe tem forte significado.

A Diretora mudou tudo pra gente não perder as primeiras séries. Fiquei três anos lá. Onde eu fui, acabei ficando e fazendo vínculo também [...] Acabei gostando e me dedicando cada vez mais. Onde eu passava, o trabalho era reconhecido. Onde eu fui todo o trabalho que eu fazia era bem visto.
(Camila)

Mais enfático que Carolina e Camila, Carlos afirma que o curso de Pedagogia nada lhe acrescentou, considerando ter feito um curso à distância sem o mínimo rigor. Igualmente Camila, o gestor também afirma que sua prática foi mais significativa.

Se eu contar pra você que eu fui duas vezes na faculdade... e concluí a pedagogia! Não aprendi nada [...] a pedagogia, de fato, só meu deu a ascensão à função. (Carlos)

Carlos, cursando Pedagogia à distância teve uma percepção ainda mais negativa do que as gestoras da mesma fase da carreira, considerando que esta modalidade de ensino, da forma como foi disseminada, muitas vezes é ofertada por

instituições, cuja seriedade e compromisso com a formação do profissional são questionáveis. Apesar de tal modalidade ter surgido como uma possibilidade de agilizar e aumentar o índice de professores com titulação, o crescimento desordenado das instituições credenciadas deu origem a este quadro. Segundo Gatti (2008):

[...] a educação a distância passou a ser um caminho muito valorizado nas políticas educacionais dos últimos anos, justificada até como uma forma mais rápida de prover formação, pois, pelas tecnologias disponíveis, pode-se flexibilizar os tempos formativos e os alunos teriam condições, quando se trata de trabalhadores, de, em algumas modalidades de oferta, estudar nas horas de que dispõem, não precisando ter horários fixos, o que permitiria compatibilização com diversos tipos de jornadas de trabalho [...] ampliou-se a formação a distância em cursos de formação de professores [...] – normal superior, pedagogia e licenciaturas diversas –, sobretudo pela oferta por instituições privadas [...] (GATTI, 2008, p. 65-66)

Pela insuficiência na formação, tanto Carlos quanto Camila tiveram que construir seus saberes experienciais a partir da reflexão da sua prática cotidiana e por iniciativa própria. Para Tardif (2010, p. 48) os saberes experienciais são “o conjunto de saberes atualizados, adquiridos e necessários no âmbito da prática da profissão docente e que não provém das instituições de formação nem dos currículos”. Para o autor, tais saberes não se encontram sistematizados nas teorias e é a partir deles que “os professores interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática cotidiana em todas as suas dimensões” (TARDIF, 2010, p. 49).

Dessa forma, esse momento vivido nas trajetórias dos gestores da fase inicial não deixa de ser marcante no sentido de tê-los impulsionado à busca pelo desenvolvimento profissional autonomamente. Esta autonomia certamente poderá ser observada em algumas de suas condutas no exercício da gestão.

Nas trajetórias dos gestores da fase intermediária seriam os efeitos dessa formação similares aos descritos aqui?

Gestores da Fase Intermediária

Gláucia foi a única de todos os gestores que iniciou sua carreira docente tendo cursado apenas a Pedagogia. Para ela, o significado atribuído ao curso relaciona-se ao seu caráter metodológico, que a auxiliou na organização e

sistematização dos conteúdos de estudo. Relata que nesta oportunidade aprendeu a estudar e isto serviu tanto para a elaboração de suas aulas quanto para sua posterior atuação como coordenadora. Contudo, no que se refere à especificidade da formação, afirma que esta não contribuiu para a prática gestora em si.

As aulas eram sempre muito teóricas as disciplinas específicas não contribuíram... Mas foi o melhor curso que eu fiz porque me fez entender como estudar qualquer disciplina, qualquer área, a pedagogia em si – as disciplinas cursadas – não favorecem minha atuação hoje. No conjunto todo, ela me impulsionou para qualquer área que eu fosse fazer. (Glaucia)

Considerando que as razões que motivaram Glaucia a cursar Pedagogia, não se subscrevem na intenção de ingressar no magistério e, muito menos, na gestão, salienta-se ter sido durante a realização do estágio, em contato com o ambiente escolar, que a gestora começou a gostar do trabalho e decidiu experimentar a docência.

Fui fazer primeiro a pedagogia para conhecer como era o ambiente. [...] Mas conforme você vai fazendo o curso, você vai entendendo a finalidade do que você está fazendo. E no momento do estágio você vai interagindo na escola, no processo todo: foi aí que eu comecei a gostar. (Glaucia)

Neste caso, pode-se dizer que a experiência vivida por Glaucia no curso de Pedagogia foi diferente de todos os demais gestores, sendo através desta formação que se projetou no campo educacional. Assim, a inadequação do curso para o fim a que se destina não tem, para a gestora, o mesmo peso apresentado em outros relatos. Ter aprendido a estudar após ter passado por dificuldades na Formação Básica, por mais simples que pareça, se constituiu num acontecimento marcante, tendo influências posteriores em sua prática.

Num contexto bem diferente, Geisa cursou Pedagogia ao longo do período em que exerceu a coordenação pedagógica, referindo-se a ele como um bom momento de aprendizagem nesta área, especialmente por já estar em exercício em uma função gestora, prática esta que contribuía para a compreensão dos temas abordados. Ressalta também que seu perfil curioso e dedicado foi essencial para seu bom aproveitamento.

Acho que ele era mais pedagógico do que administrativo as disciplinas, os módulos que a gente fazia, eram mais voltados para a prática pedagógica. É lógico que tinha toda a parte administrativa, sem dúvida alguma, mas era mais pedagógico. (Geisa)

Como os demais gestores, Geisa afirmava que apesar de ter reconhecido as aprendizagens no campo pedagógico, as outras dimensões da gestão tiveram relevância secundária na matriz do curso. Ou seja, apesar da complexidade que envolve a atuação gestora, o curso de Pedagogia mais uma vez se apresentou insuficiente. Para Lück (2000) os cursos de preparação de profissionais para a educação, não consideram as funções específicas que o profissional deve desempenhar e, portanto, não contribuem para o desenvolvimento das capacidades necessárias para tal exercício, cuja exigência é “*o entendimento de seus aspectos específicos e processuais, para o que generalidades pouco adiantam*” (LÜCK, 2000, p. 30).

Tendo esta percepção, Geisa não se referiu à relevância do curso em sua trajetória e nem esclareceu suas intenções ao iniciá-lo. Ao contrário, falava que o contexto vivido na coordenação pedagógica contribuiu para a realização dos estudos, bem como para que vislumbrasse a progressão na carreira, de acordo com sua inferência posterior à organização do relato.

De todos os casos apresentados anteriormente, Gilson foi o único a relatar o predomínio da área administrativa no curso de Pedagogia. Contudo, afirmava que tais conhecimentos eram desenvolvidos em caráter filosófico, também sem apresentar a existência de qualquer relação com a prática gestora.

Só que era muito voltada para a área administrativa mesmo, Ainda naquele enfoque administrativo, não com o enfoque de hoje, do gestor. Tinha a parte filosófica, mas era muito na área do administrador escolar (Gilson)

Essa característica diferente das outras se explica pelo fato do gestor ter frequentado o curso antes da reforma da LDBEN de 1996, quando a formação do pedagogo ainda “*era feita com ênfase na formação do especialista, correspondendo ao modelo educacional tecnicista hegemônico no período*” (GATTI, 2009, p. 41). Portanto, uma formação mais arraigada aos procedimentos, ao “como fazer”, em detrimento de uma formação mais abrangente que pudesse aplicar ao campo educacional, contribuições de outras áreas do conhecimento como “*o filosófico, o histórico, o antropológico, o ambiental-ecológico, o psicológico, o linguístico, o sociológico, o político, o econômico, o cultural*” (GATTI, 2009, p. 49), como preconizam as normas atuais. Embora isso ainda não seja uma realidade, a menção

a estas postulações apenas tenta explicar a caracterização diferenciada feita por Gilson sobre seu curso de Pedagogia.

De qualquer forma, interessa aqui ressaltar que apesar do gestor não ter atribuído muita importância a essa formação com enfoque administrativo, afirmou posteriormente que no exercício da gestão encontrava mais dificuldades em trabalhar o campo pedagógico. Assim, mesmo sem ter aparente relevância, esta vivência pode ter desencadeado o desenvolvimento de competências mais especificamente voltadas para processos educacionais fragmentados, onde o diretor acaba atuando sobre cada área separadamente com um fim em si mesmo, para garantir a qualidade do ensino (LÜCK, 2009).

Portanto, para os gestores desta fase a ideia de que o curso de Pedagogia foi insuficiente para sua prática atual coincidiu com a dos gestores da fase inicial. Somente para Glaucia, a experiência trouxe inovações e isso, somente em decorrência das fragilidades da Formação Básica. Por outro lado, enquanto Geisa e Gilson buscaram por esta formação conscientemente, já num momento em que se estabilizavam na docência, Glaucia o fez antes mesmo de pensar sobre que carreira seguir. Neste sentido, seria possível dizer que os dois gestores teriam melhores condições de estabelecer relações entre teoria e prática, contextualizando as aprendizagens de maneira a tomá-las como pertinentes ou não, desde aquela época.

Quanto à Glaucia, desconhecendo as peculiaridades do campo educacional, a satisfação com o “aprender a fazer” mesmo numa perspectiva elementar, ganhou uma dimensão mais significativa do que poderia representar para os demais gestores, para os quais a relevância da formação, inicialmente, não se fez aparente, embora com reflexos nas tendências pedagógicas e administrativas de Geisa e Gilson, respectivamente.

Considerando as similaridades dos significados atribuídos ao referido curso pelos gestores das fases inicial e intermediária, seriam tais expressões comuns aos gestores da fase final?

Gestores da Fase Final

Para esses gestores esse momento proporcionou diferentes experiências e significados para suas trajetórias. Erika, ao expor as razões que a motivaram cursar pedagogia, alega que o fez para fins de evolução funcional e melhoria de salário.

Fui fazer pedagogia na época quando eu já estava lá e poderia ganhar mais... Mas não fui fazer pedagogia, não foi assim... pra... me formar... Ah, vamos fazer pedagogia porque ganha mais... (Erika)

No entanto, ainda que este fosse o seu único interesse inicial, passar pelo curso de pedagogia representou para a gestora mais uma fase de libertação e realização. Neste período conheceu novas pessoas, novos ambientes e possibilidades antes não vislumbradas. A sensação que se tem, ouvindo seu relato, é que pode, neste momento, recuperar parte da juventude que deixou de viver em função do casamento precoce e dos filhos. Especialmente porque ao se reportar às memórias da época de adolescente, descreveu um perfil dinâmico, cheio de vida e de alegria. Alegria esta que não foi demonstrada ao referir-se ao casamento e aos filhos. Ao falar da família, refere-se sempre ao cumprimento de responsabilidades.

E, então... passei a ir de ônibus. Daí foi muito bom, muito bom! (risos) Nossa! Eu me sentia livre, totalmente livre... (Erika)

Lá na faculdade, a gente... às vezes tinha aula assim... que era meio "xarope"... daí a gente ia comer pizza... Coisa que eu não fazia... quando eu estava em casa... Porque não tinha... não tinha esse... esse lado... [...] nada de... restaurante... Nunca tive essas coisas... Eu vim... a.... começar... a conhecer essas coisas, tudo bem depois de um tempo... já tinha muito tempo nisso aí, não é? Que eu vim a conhecer esse lado de passear... de sair... Aí eu comecei a sair mesmo... (Erika)

No caso de Erika, faz-se necessário salientar que seu ingresso no ensino superior ocorreu no ano de 1990. Nesta época, segundo Betiol e Tonelli (1991, p. 23), a formação universitária para a geração feminina tinha "*mais uma função social do que de preparação pessoal com vistas à atividade profissional futura*". Acompanhando esta tendência, a gestora, sem pretensões de alavancar sua carreira, viveu intensamente este momento, aproveitando as oportunidades que não eram comuns no meio familiar.

Além disso, Erika relatou que apesar de fazer um curso semipresencial, as aulas lhe proporcionaram ampliar a visão de mundo e a entender o contexto das

mudanças políticas e sociais que permeavam sua prática. No entanto, questionava a relevância do aprendizado para a prática gestora.

Como a gente fazia um curso que era muita gente... Era... um... um curso como seria hoje à distância... Mas os professores davam a aula... Então... quem estava lá, aprendia alguma coisa Olha, se eu acho relevante? Não foi... não foi! A gente aprendeu mesmo no dia a dia mesmo... Era uma coisa bem genérica... acho que na parte pedagógica até que foi melhor. Porque abre mais a sua cabeça para a docência. Você começa enxergar... que para haver tanta mudança, quantas pessoas tiveram que sofrer... (Erika)

No tocante à pertinência do curso para a gestora, a resposta foi a mesma dos gestores das demais fases. Ou seja, a prática da profissão é relatada como mais significativa para a aprendizagem dos gestores do que os conhecimentos adquiridos no curso de Pedagogia, descrito por Erika como genérico.

Da mesma forma, para Estela a contribuição desse estudo para sua prática, no que se refere ao aspecto administrativo, foi pouco relevante, havendo um pouco mais de embasamento no campo pedagógico.

Eu tive um bom curso de pedagogia. Acho que em partes ele me ajudou, mas com relação à administração, eu não tive muito formação [...] o que me ajudou muito, foi a prática, o dia a dia [...] achei que eu saí com um embasamento muito melhor para a sala de aula do que para a administração. (Estela)

A opinião dos gestores sobre a irrelevância do curso de Pedagogia para sua prática foi uma constante. Mesmo Eurico que ingressou nesse estudo por livre escolha, como projeto de vida, manifestou-se com ressalvas sobre sua pertinência. Apesar de relatar ter tido bons professores, com quem diz ter aprendido muito, fez menção a uma visão muito teórica da administração que, em seu entendimento, não respondeu às necessidades do cotidiano gestor. Eurico foi o único a afirmar que em relação aos aspectos pedagógicos, teve uma excelente formação.

Em síntese, o significado da formação complementar, que aqui se refere ao curso de Pedagogia, parece não ter sido tão relevante para a prática dos gestores, independente da época em que se realizou o curso. O Quadro 6 sintetiza os significados do curso de Pedagogia para a prática dos gestores, segundo as fases em que se encontravam: inicial, intermediária e final.

Quadro 6 - Resumo dos Significados do Curso de Pedagogia para a Prática Gestora

Fases	Gestores	Significado do Curso de Pedagogia
Inicial	Carolina	Insuficiente, caráter mais centrado na docência
	Camila	Insuficiente para a prática gestora
	Carlos	Insuficiente para a prática gestora
Intermediária	Glaucia	Insuficiente para a prática gestora
	Geisa	Insuficiente para a prática gestora
	Gilson	Insuficiente, caráter administrativo e fragmentado
Final	Erika	Insuficiente para a prática gestora
	Estela	Insuficiente para a prática gestora
	Eurico	Bom embasamento pedagógico, mas insuficiente nas demais dimensões da gestão

Reforçando estes significados atribuídos pelos gestores ao curso, Gatti (2009), analisou num de seus estudos, projetos pedagógicos de 71 cursos de Pedagogia, cuja avaliação foi de uma prevalência dos aspectos teóricos sobre os práticos.

Por fim, destaque-se o desequilíbrio na relação teoria-prática, em favor do pretense tratamento de fundamentos e teorizações. Note-se que a escola é objeto quase ausente nas ementas, o que leva a pensar numa formação de caráter mais abstrato e pouco integrado ao contexto concreto em que o profissional-professor deve atuar, haja vista que, dentre as ementas examinadas, pode-se encontrar referência explícita à palavra escola em apenas 8% delas. (GATTI, 2009, p. 131-132)

Dentre os gestores das três fases da carreira, apenas três, uma da fase intermediária e dois da fase final, demonstram sentimento de satisfação com o curso, embora os motivos sejam distintos. Glaucia por ter aprendido a se organizar com relação ao estudo, Eurico atribuiu pelos bons professores e Erika pelo sentimento de libertação e vivência de experiências inovadoras.

Quanto à influência destes fatores para a prática gestora, Glaucia relatava que a forma como aprendeu a se organizar contribuiu muito para sua atuação como

Coordenadora Pedagógica, no sentido de ajudá-la a estudar e elaborar pautas de orientação para os professores. A facilidade desenvolvida concorreu para que a gestora tivesse maior inclinação para o trabalho pedagógico também nas funções de Vice-diretora e atualmente de Diretora.

Para Erika a importância não teve relação direta com o curso, mas com o que este momento representou para ela, em termos de vivência pessoal. As novas experiências tornaram-se incidentes críticos, no momento em possibilitaram à gestora ampliar sua visão de mundo. Portanto, mesmo não valorizando a pertinência dos conteúdos específicos do curso, houve um desenvolvimento pessoal tão significativo que, certamente, contribuiu para o profissional. Afinal, o gestor tem que ser, além de um líder pedagógico, um líder em relações humanas (LUCK et al., 2005). Desse modo, autoconfiança e a desenvoltura para lidar com as relações pessoais desenvolvidas por Erika ajudaram a compor competências básicas para o exercício da gestão.

A influência do contexto de formação a que Eurico se referia pode ser observada no perfil pedagógico do gestor, cujas ações convergem para orientar, apoiar e dinamizar a prática docente, com vistas ao alcance do objetivo primordial da escola, que é a aprendizagem dos alunos. A gestão pedagógica é uma das dimensões mais importantes do trabalho do diretor escolar e, embora compartilhada com outros gestores, a responsabilidade pela sua efetividade permanece sempre a cargo deste profissional, *“cabendo-lhe a liderança, coordenação, orientação, planejamento, acompanhamento e avaliação do trabalho pedagógico exercido pelos professores e praticado na escola como um todo”* (LÜCK, 2009, 94).

Os demais gestores, em geral, afirmaram que os estudos realizados foram insuficientes, especialmente com relação aos aspectos administrativos. Curioso é que, quanto mais recente à época de realização dos cursos, menor é o grau de contribuição à prática, a ele aferida. Desta forma, os gestores da fase inicial, que cursaram Pedagogia mais recentemente, são os que menos atribuem valor a este momento vivido. Carolina, Camila e Carlos são unânimes nesta afirmação. Contudo, ressalta-se o perfil pedagógico desenvolvido por Carolina que afirma ter sido esta formação mais centrada nesta área.

Para Carlos e Camila a formação precária forçou uma ação mais individual em busca de respostas para os problemas enfrentados, contribuindo, portanto, para o desenvolvimento de maior autonomia.

Os momentos vividos por Geisa nesta época serviram para que a gestora fortalecesse sua autoconfiança com relação as suas habilidades, tendo em vista que justifica a facilidade que teve em concluir o curso pelos conhecimentos já adquiridos na atuação como Coordenadora Pedagógica.

No caso de Gilson, embora tenha considerado o estudo também insuficiente, o caráter administrativo da formação (ainda que tenha sido julgado fragmentado) favoreceu sua postura também mais administrativa. Para esse diretor, a gestão pedagógica se constitui em sua maior dificuldade. Desta forma, mesmo que inicialmente não tenha se considerado o significado do curso, o efeito de seu enfoque recaiu na prática gestora.

Os acontecimentos marcantes desse momento formativo para os gestores referem-se, portanto, a própria maneira como os mesmos reagiram frente à deficiência dos fundamentos teóricos e práticos a que tiveram acesso. A exceção desse quadro relaciona-se aos casos de Eurico, Carolina e Gilson cuja facilidade e inclinação para uma ou outra dimensão da gestão tem relação com a instrução recebida.

Assim, a partir desses contextos de formação e de experiência profissional, os nove gestores iniciaram suas trajetórias como gestores que, embora em outro segmento de trabalho, circunscrito num campo de atuação a que já estavam familiarizados.

6.2.4 Atuação na Área de Gestão e Formação Continuada

O caminho percorrido até aqui foi importante para identificar os profissionais que exercem a gestão escolar e conhecer suas principais características, bem como os contextos de formação em que se encontraram inseridos ao longo de sua trajetória, seja no âmbito familiar, social ou educacional.

Suas experiências iniciais no campo da docência também trouxeram referenciais importantes para a análise e compreensão de suas práticas atuais enquanto gestores. Afinal, todo gestor é, antes de tudo, um professor “que traz consigo sua história e a história da cultura e da sociedade a qual pertence” (PLACCO, 2012, p. 57). Somando-se a estas experiências e dando continuidade à trajetória dos gestores, serão apresentados, a seguir, os acontecimentos que marcaram o seu ingresso na gestão em cada fase da carreira.

A. Acontecimentos que marcaram o ingresso na gestão e as primeiras experiências gestoras

Ao tratar da experiência gestora, resgata-se a ideia de que serão analisadas as funções de coordenação, vice-direção e direção, tendo em vista que os profissionais em exercício nestas funções têm sido caracterizados gestores no âmbito da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. Neste sentido, cabe esclarecer que apesar de ser, muitas vezes, considerado apenas um membro auxiliar, seja entre os pares ou até mesmo para os diretores e vices, “o coordenador pedagógico tem papel fundamental na gestão dos processos escolares, sobretudo na formação de professores” (PLACCO; SOUZA; ALMEIDA, 2012, p. 758).

Desta forma, a escolha pela área de gestão será considerada a partir do momento em que o atual diretor de escola iniciou suas atividades como coordenador pedagógico.

Gestores na Fase Inicial

Carolina, pertencente a uma geração mais nova, exerceu as atividades de coordenação nos moldes atuais, quando o professor afasta-se integralmente de sua jornada ou carga horária de trabalho para exercer a função. A gestora relatou que por ocasião de um processo seletivo para a coordenação, optou por realiza-lo e, tendo sido aprovada, assumiu o novo trabalho, com o qual foi se identificando. Portanto, da mesma forma que decidiu fazer uma licenciatura e iniciar a docência, Carolina também ingressou na área de gestão por iniciativa própria.

Teve a prova de coordenador. E.. eu fiz e passei na prova, passei por entrevistas e...e gostei, daí eu comecei a trabalhar como coordenadora e foi quando eu fui me identificando mais. (Carolina)

Ao assumir a coordenação pedagógica, Carolina esforçou-se para oferecer aos colegas, oportunidades para trocas de experiências porque acreditava ser a aprendizagem com os pares, muito significativa. Isso pelo fato de ter vivenciado tal momento de aprendizagem durante o período em que atuou na docência, especialmente por ocasião da entrada na carreira. O apoio recebido pelos colegas e as aprendizagens dele decorrentes, refletiram-se em sua prática de um modo muito

positivo e essencial para o projeto pedagógico da escola. Segundo Almeida (2001, p. 84) os professores têm vontade “*de partilhar com seus pares as experiências ricas que tiveram no transcorrer de sua vida profissional, desde que mobilizados para isso*”. Neste caso, a melhoria do trabalho pedagógico ocorre porque exteriorizar os saberes envolve um fator afetivo que impulsiona a aceitação de novas propostas de trabalho e aumenta as possibilidades de releitura da experiência em novos contextos (ALMEIDA, 2001).

Sentindo-se satisfeita no exercício da coordenação pedagógica, Carolina não hesitou em assumir a direção da mesma escola onde atuava, quando convidada pela Dirigente Regional, por ocasião da aposentadoria da diretora titular. Tratava-se de uma condição de dirigir a escola sob a designação de vice-diretora em virtude do módulo da unidade ter sido reduzido e não comportar mais o cargo de diretor. Contudo, apesar da designação e remuneração como vice, as atribuições e responsabilidades eram igualmente compatíveis com as de um diretor.

A direção foi por acaso. Porque eu trabalhava como coordenadora e a Diretora aposentou. Daí como tinha diminuído sala... fiquei, a Dirigente me convidou pra ficar na vice-direção designada. (Carolina)

Diferente da escolha pela coordenação, a direção para Carolina foi um desafio sobre o qual não havia pensado antes do convite da Dirigente. Mesmo não fazendo parte de seus planos, a experiência proporcionou à gestora satisfação tanto pelo fato de se identificar com o trabalho, quanto pelo reconhecimento de sua superiora, ao lhe confiar a função.

No que se refere à identificação com o trabalho, a gestora relatou que no exercício das funções de coordenação costumava auxiliar a diretora em muitas de suas atividades, o que lhe possibilitou familiarizar-se com aspectos da gestão para além das questões pedagógicas.

[...] eu ajudava muito na direção porque era uma escola menor... não tinha muitos funcionários... [...] estava começando a me familiarizar. Então quando surgiu a direção.... eu achei difícil no começo, mas eu já... tinha alguma noção porque eu já estava me familiarizando com o assunto... (Carolina)

Com relação a essa especificidade da experiência de Carolina, ressalta-se que o desvio de função dos coordenadores pedagógicos é uma realidade em muitas

escolas. Seja pela falta de funcionários ou pela fragilidade da gestão, os ocupantes desta função acabam assumindo cotidianamente tarefas alheias a sua atribuição.

O coordenador pedagógico, em determinados momentos, é compelido a responder por necessidades do contexto escolar que não são de sua responsabilidade. São questões que, embora façam parte da dinâmica da escola, não podem ser consideradas inerentes à sua função. Estas atividades são aquelas de caráter técnico-burocrático, que dizem respeito à atuação do professor em sala de aula e ao funcionamento da instituição escolar, e em relação às quais o coordenador pedagógico se vê na contingência de auxiliar o professor, ou, até, de realiza-las por ele, como: correção de diários de classe, relatórios de acompanhamento da evolução dos alunos, registro de ocorrências imprevistas em sala de aula, documentos de avaliação e de notas de rendimento, aulas complementares de reforço e recuperação, reposição de aulas. (GEGLIO, 2012, p. 115-116)

Com isso, o autor não pretende negar a possibilidade dos coordenadores contribuírem com os demais integrantes da equipe gestora no atendimento às urgências e burocracias que são intrínsecas ao ambiente escolar, mas sim apontar que essas ações, alheias à função do coordenador pedagógico, não devam se constituir em uma rotina que, conseqüentemente, *“resultará na redução do seu tempo destinado às atividades diretamente ligadas a sua função, especialmente no que se refere à formação continuada do professor”* (GEGLIO, 2012, p. 116).

As postulações do autor sobre os riscos da minimização do pedagógico em função do atendimento à diversidade do ambiente escolar tornam-se interessantes na discussão das experiências de Carolina justamente pelo fato da gestora ter conseguido conciliar as demandas, mantendo seu olhar atento às necessidades do processo formativo dos professores. Neste sentido, é possível que o envolvimento afetivo com a dimensão pedagógica, desenvolvido durante sua trajetória até a gestão, tenha sido marcante ao ponto de não permitir que o excesso de atividades de outra natureza interferisse em seus objetivos. Por outro lado, o reconhecimento da Dirigente Regional se constituiu em um fator importante, atribuindo-lhe maior responsabilidade quanto à superação dos desafios.

Foi o reconhecimento do comprometimento profissional que também levou Camila à coordenação de uma escola na rede estadual. A gestora relata que após muitos anos de docência, viu-se numa situação de desprestígio na rede municipal onde atuava. Acumulando cargo no Estado, não pensou duas vezes em abandonar o cargo na prefeitura municipal e afastar-se da docência no Estado, quando recebeu convite para assumir a coordenação.

Chegou um ponto que eu não via crescimento. Eu não quis porque eu não quis ser coordenadora lá. Eu não via perspectiva, porque cada prefeito passando e não tinha melhoria nenhuma: cada vez piorando mais o ensino. E apoio, nenhum para os professores. Coordenadores por medo de perder a posição, acatavam ordens de quem estava lá que.... (Camila)

Então cada turma eu trabalhava de um jeito para o aluno não estagnar e avançar. E isso... nada foi reconhecido. Então... chegou um ponto que eu falei que não queria mais (Camila)

Camila não se conteve com a estagnação vivenciada na docência associada à falta de valorização que, para ela, se caracterizava como um fator muito importante. O período na coordenação foi pequeno, de apenas um ano. Contudo, a desilusão da gestora foi significativa a ponto de abrir mão de um cargo docente mesmo por um período pequeno na nova função de coordenação.

Aí quando veio o convite pra ser coordenadora, o meu marido falou: “é um ano só. Você vai jogar 10 anos de efetivo exercício por causa de um ano? Você tem certeza?” Eu falei: “absoluta”. E em momento algum eu me arrependi disso. Tanto que eu tentei afastamento e não consegui, eu assinei minha demissão. Não quero mais, sem pensar duas vezes. E se falar pra mim, você quer voltar? Não. Porque a prefeitura daqui, esses dez anos trabalhando aqui, foi uma decepção muito grande. O meu sonho era ser efetiva perto da minha casa e eu consegui. Mas abri mão e não quero mais. Foi como se fosse um sonho que se desfez. (Camila)

Dessa forma, o início da atuação gestora para Camila não teve o mesmo significado que para Carolina. Ao invés de sentir-se motivada para exercer uma nova função, o que a levou à gestão foi a decepção com o ambiente e condições do trabalho docente, especialmente no que se refere à valorização humana. O sentimento de desvalorização vivido por muitos professores é “*motivado por situações de indiferença e de ingratidão para com eles, por parte de administradores*” (TARDIF, 2010, p. 95), sobretudo pela forma como tratam a especificidade de cada caso e como os submetem as suas crenças e vontades políticas.

Ao atuar na coordenação, Camila vivenciou uma experiência diferente e sentiu-se mais reconhecida pelo seu trabalho. Para a gestora, uma evidência deste reconhecimento foi o convite para a vice-direção, por indicação de um supervisor, na mesma escola onde atuava como diretora, quando da entrevista, em virtude do afastamento da titular.

Me chamaram para assumir a vice-direção, por indicação de um Supervisor que tinha sido diretor da Escola M, onde eu fui coordenadora [...] estou na

mesma escola e hoje respondendo pela Direção, por causa do afastamento da diretora titular. (Camila)

A experiência de Camila na coordenação pedagógica foi curta. Talvez este seja um dos motivos pelos quais a gestora não comentou muito sobre esse momento de sua trajetória. Também não se pode desprezar o fato de não ter ingressado na gestão por se interessar pela atividade, mas como uma oportunidade de se afastar da docência, trabalho com o qual havia se decepcionado.

Contudo, quando se referia à sua prática atual, relatava, com ênfase, preocupações circunscritas nas atribuições da coordenação.

[...] hoje, na gestão, você não vê o professor focado em como o aluno aprende. Como ensinar algo para o aluno para que ele realmente aprenda? Qual a metodologia adequada? Os professores que dão aula de 5ª a 8ª séries e no Ensino Médio não se preocupam com o aluno. Eles querem dar a matéria deles e o aluno que se vire. (Camila)

Em sua prática gestora, Camila, para além de preocupar-se com as atividades burocráticas da função, assume uma ação efetiva no âmbito pedagógico, no sentido de preocupar-se com as condições necessárias para o desenvolvimento da aprendizagem. Em seu relato afirma entender que tais condições estão ligadas a questões de ordem pessoal, alegando ser importante estar próximo dos professores para levá-los a compreender as mudanças necessárias para uma prática pedagógica mais efetiva.

[...] hoje eu tento agir respeitando todo mundo. Conversar de uma maneira, respeitando todo mundo. Eu mostro, converso... mostrando que é daquela forma. Se eu vejo que está errado, eu me coloco no lugar do professor. O que pode ser feito? Até mesmo os professores mais problemáticos, a gente acaba tendo maior flexibilidade. Tem coisas que são de coordenação, mas eles querem falar comigo, eu atendo. Mesmo quando eu percebo que eles estão errados, eu falo de um jeito, argumentando com eles até que entendam o que é correto. (Camila)

Camila, ao considerar a valorização profissional um fator extremamente relevante, transfere para seu cotidiano o cuidado que julga necessário – e que não recebeu durante todo o seu percurso docente – para que o professor se sinta acolhido e compreendido. Sendo assim, mesmo que sua prática específica de coordenação – aqui entendida como voltada à formação de professores – não tenha sido tão duradoura, sua atuação no âmbito da gestão parece dispensar aos

professores um atendimento favorável ao seu desenvolvimento. O simples fato de ouvir e colocar-se no lugar dos professores tem um valor inestimável. Afinal, “*quando alguém é ouvido (e compreendido), isso traz uma mudança na percepção de si mesmo, por sentir-se valorizado e aceito*” (ALMEIDA, 2001, p. 79).

Neste sentido, a experiência gestora para Camila foi marcada por sua percepção e preocupação com as necessidades de seus professores, como resposta à falta de valorização sentida no exercício da docência, especialmente nos últimos anos. Ao perceber suas dificuldades e fragilidades em formar os alunos, buscou compreendê-los e tratá-los como seres humanos que são e, portanto, carregados de emoções, de sonhos, de carências e expectativas.

Diferente de Camila, Carlos não se mostrava decepcionado com a docência. Apesar das dificuldades iniciais para ministrar as aulas, estava satisfeito com o retorno financeiro e isso lhe pareceu suficiente até o momento em que percebeu que havia muitas pessoas acomodadas e sentiu que poderia contribuir para uma melhor educação, se estivesse à frente do processo formativo da escola. Dessa forma, decidiu participar de um processo seletivo para a coordenação pedagógica, assumindo a função em diferentes escolas por três anos consecutivos.

Eu via que a gestão da escola precisava de alguém que tivesse essa força de vontade que eu tenho, de lutar, de brigar pelo melhor. E eu via que muita gente era acomodada. Então eu via que eu podia fazer a diferença. Eu podia ajudar do outro lado. (Carlos)

Carlos mencionava temporalmente essas mudanças, sem entrar muito em detalhes sobre sua atuação, ou seja, como tentou colocar em prática, ações que pudessem fazer a diferença no projeto pedagógico da escola, enquanto coordenador. Os relatos deste momento centraram-se no apoio que recebeu por parte do diretor da época e o quanto aprendeu nesse convívio.

Quando eu fui pra escola onde eu estou hoje, cresci muito com o diretor da época. Ele me ajudou muito, me mostrou muitos caminhos. Me apoiava sempre, me dava dicas, puxões de orelha... elogios... Então, ali a gente foi crescendo. Isso foi muito importante pra mim. (Carlos)

Com aproximadamente oito anos de atuação docente, o gestor certamente não tinha experiência e conhecimentos suficientes para estar à frente do processo formativo dos professores, como acreditava inicialmente, porque “*o trabalho do*

professor coordenador é fundamentalmente um trabalho de formação continuada em serviço” (GARRIDO, 2001, p. 9) que por si só, é complexo e desafiador. É necessário subsidiar e organizar a reflexão dos professores em torno de suas opções e dificuldades pedagógicas, estimulando e propondo alternativas para a superação dos problemas, trabalho para o qual não há fórmulas prontas, devendo ser adequado a cada realidade (GARRIDO, 2001). Responder a esta demanda, portanto, não era uma tarefa fácil para Carlos, consideradas sua pequena experiência e frágil formação.

Por esta razão, julgou extremamente importante a convivência com o diretor que lhe apoiou e orientou no início do exercício na coordenação. No entanto, como passou por outras unidades escolares, mencionou também ter sentido um distanciamento entre direção e coordenação, admitindo que os coordenadores trabalham muito sozinhos.

Eu vejo muitos coordenadores trabalhando sozinhos. Há uma distância entre direção e coordenação. E... a partir do momento que você tem essa vivência, que você passou por isso... E hoje você está na função de diretor, a gente se sente obrigado a apoiar e estar junto. (Carlos)

O isolamento do trabalho pedagógico experimentado pelo Carlos em algumas situações, contrapondo-se ao apoio recebido, se refletiu em sua atuação gestora. Ao perceber a importância da presença do diretor junto ao trabalho da coordenação, decidiu assumir uma postura de acompanhamento e apoio a sua equipe, valorizando o trabalho coletivo.

[...] a gente precisa ser uma equipe e essa reunião de gestão (da equipe gestora) é fundamental pra isso acho que estamos todos no mesmo patamar, a gente responde por funções diferentes. É aí que está o segredo, essa questão da humildade, principalmente da humildade pedagógica. Não é por que eu sou diretor que sei mais do que o meu coordenador. A gente pode partilhar e crescer juntos. (Carlos)

Compreender a importância da coletividade foi essencial para a constituição da identidade profissional de Carlos, considerando-se que coordenar o projeto pedagógico não é tarefa somente do professor coordenador, mas de todos os integrantes da escola e, em especial, do diretor que deve envolver toda sua equipe em torno dos mesmos objetivos. E para coordenar este trabalho, é preciso que o diretor, tanto quanto o coordenador, esteja “*consciente de que seu trabalho não se*

dá isoladamente, mas nesse coletivo, mediante a articulação dos diferentes atores escolares, no sentido da construção de um projeto político-pedagógico transformador” (ORSOLON, 2001p. 19).

Partilhar o trabalho com os pares e aprender junto com eles, associado ao fato de atuar numa escola prioritária, onde o índice de desempenho dos alunos precisava avançar muito, contribuiu para que Carlos desenvolvesse uma postura mais pedagógica do que burocrática. Principalmente por acreditar que tendo desempenhado a função de professor coordenador, teria bagagem suficiente para este trabalho. Neste momento, pode contar com sua vice-diretora – também ex-coordenadora – e, juntos, se esforçaram para elaborar ações de formação para os professores.

[...] eu acho que foi a necessidade na qual a escola se encontra. Escola prioritária, deficitária de professor... Então assim... como eu tenho experiência pedagógica, minha vice tem experiência pedagógica, saiu da coordenação pedagógica foi pra vice também. Então, o nosso olhar focou na formação docente que vai refletir na sala de aula. (Carlos)

Sendo assim, Carlos teve sua experiência gestora marcada pelo sentimento de isolamento do trabalho pedagógico, mas ao mesmo tempo pelo apoio de colegas profissionais, que o fizeram superar as barreiras encontradas. Da mesma forma, atuar numa escola prioritária também se configurou como um acontecimento que o fez reconhecer a necessidade do aprimoramento profissional.

Portanto, para Carolina, Camila e Carlos, o momento do ingresso na atuação gestora e as experiências vividas no exercício das funções de coordenação, vice-direção e direção foram diferentes entre si. Porém, nota-se nos relatos dos três gestores a retratação de suas vivências anteriores relativas ao campo educacional e a revelação de aspectos de suas personalidades desenvolvidas em cada uma das trajetórias.

No caso de Carolina, apesar da escolha pela docência ter sido influenciada pelo apreço aos bons professores e à profissão da irmã, seus relatos demonstraram que sua trajetória foi se delineando de um modo autônomo, sem interferência direta da família ou de pessoas de seu meio social. O desenvolvimento dessa autonomia também se revelou na escolha pela gestão, que foi realizada sem intervenção ou incentivo específico. No exercício da função, suas ações refletiram a experiência de aprendizagem vivida como docente.

No que se refere à preocupação de Camila com os professores, além de responder positivamente às experiências de insatisfação que vivenciou, não se pode desprezar o fato de que, ao longo de sua infância e juventude, recebeu apoio e incentivo de seus pais e de seu namorado para dedicar-se aos estudos. Este cuidado com a formação pode se ver refletido na atenção que dispensa aos professores com quem trabalha.

Da mesma forma, a perspectiva de gestão pedagógica que Carlos assumiu, apesar de considerada a orientação e apoio do diretor com quem trabalhou, também pode ser identificada como resposta às dificuldades enfrentadas no início de sua atuação docente. Por experiência própria, Carlos conhecia as fragilidades e despreparo profissional que podem existir entre os docentes. Então, quando o gestor afirmava que havia muitas pessoas acomodadas, seria admissível que estivesse pensando que elas precisavam de orientação e apoio como ele precisou e não recebeu.

Para os gestores da fase inicial o momento da entrada da gestão e as primeiras experiências demonstraram que o conjunto de saberes experienciais, as vivências e as motivações ou insatisfações delas decorrentes podem, em alguns casos, afetar mais a prática profissional do que o próprio conhecimento técnico. Neste sentido, Bolívar (2002) afirma que em vez de relegar ou silenciar os saberes profissionais e experiências de vida adquiridos ao longo da carreira, partir deles contribui para o processo de desenvolvimento pessoal e profissional. De fato, o que se percebe nestas trajetórias é a aplicação das percepções e saberes construídos em momentos distintos na prática gestora, mais do que o conhecimento formal.

Aconteceria o mesmo com os gestores da fase intermediária?

Gestores da Fase Intermediária

Para os gestores da fase intermediária o ingresso na gestão teve caráter mais de oportunidade do que de interesse propriamente. Gláucia, por exemplo, não relatou nenhum interesse em atuar em funções de gestão, antes da insistência dos colegas por ocasião do surgimento de uma vaga para a coordenação. Para ela a docência caminhava bem e, não tendo problemas com os alunos, permaneceria na mesma função.

Entrei na coordenação porque estava sem ninguém na função e ninguém se candidatava. Ai todo mundo falava: “vai, faz sua inscrição.” Ai eu entrei com a intenção de ficar somente um semestre e acabei ficando” [...] eu me preocupava: “pensei.... acho que não tenho perfil... de repente eu assumo a função e vocês vão achar que eu estou querendo ser mais... não quero me indispor com ninguém. (Glaucia)

Coincidindo com a história de Glaucia, Groppo e Almeida (2013) ao descrever uma investigação sobre a passagem de professores a professores coordenadores, afirmam ter constatado que “*nenhum entrevistado tinha pensado em ser professor coordenador [...] a decisão partiu da influência do corpo docente de cada escola*” (GROPPO; ALMEIDA, 2013, p. 97).

Sendo incentivada pelos colegas, mais importante do que as atribuições ou desafios específicos da função, era a preocupação da gestora com a imagem que retrataria aos seus pares.

Os professores me apoiavam e aos poucos fui sentindo segurança, porque num primeiro momento você fica insegura: “Será que eu vou ser bem aceita? Será que vou agradar?” Mas eu fui descobrindo que era capaz de fazer coisas que eu mesmo me limitava. Eu: “ah... mas eu não vou fazer isso... não, mas eu sou capaz de fazer”. (Glaucia)

Desta forma, Glaucia foi constituindo sua identidade gestora. “*Sentimentos de indiferença pela função transformaram-se em sentimentos de pertencimento, valorização e satisfação*” (GROPPO; ALMEIDA, 2013, p. 98). O ingresso na coordenação se tinha se dado como algo experimental e temporário, acabou se prolongando por um período considerável, tendo em vista sua aceitação no grupo e a sensação de que podia realizar muitas tarefas de que antes não se sentia capaz. A confiança em si mesma foi se solidificando no exercício da função, na qual desenvolveu ações mais voltadas às relações humanas, buscando a integração do grupo e um trabalho mais coeso.

Mas uma coisa que foi bem interessante, que a gente tinha muito aqui: tinha vários subgrupos. Eu me dava bem com todo mundo, mas tinha aquelas “panelinhas”... Eu comecei a fazer um trabalho com eles na tentativa de integrar o grupo. E como havia muita mudança de professor, eu pensava que o professor que chegava tinha que interagir com o grupo e não ficar à parte. (Glaucia)

Mesmo sentindo-se integrada no trabalho, seguir carreira ainda não estava em seus planos. Mesmo tendo atuado na coordenação por vários anos, a gestora não mencionou ao longo de seu relato, qualquer desejo em avançar para as demais

etapas da gestão. Portanto, a passagem de professora coordenadora à vice-diretora, também ocorreu pela conveniência do momento e não por intenções de progressão funcional.

Nunca foi assim: “vou sair da sala porque eu quero ser coordenadora, porque eu vou concurso para diretor...” Não, sempre foi assim: apareceu oportunidade, vou [...] acabei decidindo assumir, na época, a vice-direção, para não vir alguém de fora e interferir no trabalho que já estava iniciado.
(Glaucia)

Dessa forma, com o afastamento da vice-diretora, Glaucia decidiu aceitar o convite para assumir seu lugar tão somente para evitar que alguém estranho à escola viesse e interferisse em seu trabalho, tendo em vista que nenhum professor da unidade se interessava pela função. Apesar da gestora não mencionar, inicialmente, que houvesse algum acontecimento intervindo em suas decisões, posteriormente refletiu sobre ter assumido a vice-direção por apreço ao trabalho que vinha desenvolvendo na coordenação, função com a qual se identificou e que, ainda que a tenha deixado, continuava a ser uma de suas preocupações, o que a levava a acompanhar de perto os atuais coordenadores.

Tanto quanto foi ocasional a entrada de Glaucia na coordenação e na vice-direção, foi o seu exercício na direção, que ocorreu em virtude do afastamento da titular. Por escala, a gestora teve que assumir a função por tempo indeterminado e o fez também por identificar-se com a escola. O interessante é que nesta função, onde além da dimensão pedagógica existem outras que o gestor deve administrar, Glaucia mantinha sua linha de atuação ainda voltada à formação e ao trabalho coletivo.

Ao se considerar o proposto por Lück (2009), de que a liderança pedagógica deve ser exercida pelo diretor, ainda que compartilhada com os demais gestores, Glaucia estaria no caminho certo. Contudo, seu foco no trabalho pedagógico pode não ser resultado de sua concepção sobre o papel do diretor escolar, mas das certezas que tinha sobre sua capacidade na efetivação das atividades de coordenação pedagógica, cuja descoberta lhe foi amplamente significativa. Neste sentido, a aprovação de seu grupo de referência e o sentimento de pertencimento influenciaram a prática da gestora no que se refere ao acompanhamento efetivo do projeto pedagógico da escola.

A oportunidade e conveniência também se constituíram como motivação para que Geisa ingressasse na gestão. Por ocasião de seu ingresso como docente num município da Grande São Paulo, pretendendo retornar ao município de origem, não teve dúvidas quanto a assumir a coordenação pedagógica na escola de origem. Segundo Geisa, seu diferencial foi que o seu jeito extrovertido de falar e a facilidade de se manifestar nos encontros pedagógicos levaram-na a reconhecer seu potencial para além da sala de aula. Além disso, também recebeu apoio e incentivo de duas diretoras que similarmente reconheciam suas capacidades.

Como a maioria da população, me efetivei perto da Grande São Paulo. E aquilo era uma coisa muito complicada [...] Na época, já percebi que eu tinha lado que daria legal para trabalhar como coordenadora [...] A diretora de lá também achou que daria certo e eu passei por uma entrevista e fiquei como coordenadora. (Geisa)

Embora tenha mencionado acreditar em seu potencial para o exercício da coordenação, Geisa não relatou nenhuma experiência desses momentos de sua trajetória, exceto por afirmar que sua prática a auxiliou no curso de pedagogia. Limitou-se a descrever temporalmente as mudanças de uma escola para outra. Contudo, ao narrar os motivos que a fizeram abandonar a função, explicitou seu grau de compromisso com o trabalho, seja na docência ou na gestão. Assim, após oito anos de coordenação, sempre concomitante com a atuação docente na rede privada, a gestora viu-se diante da impossibilidade de atender à crescente demanda das convocações originadas pelo redirecionamento das ações de formação continuada da rede estadual, razão pela qual decidiu deixar a coordenação e retornar à sala de aula.

Eu não podia falar: “eu não vou atender às convocações porque eu vou dar aula”, assim como não podia chegar na escola particular e falar: “não vou dar aula porque vou atender à convocação. (Geisa)

Na impossibilidade de conciliar as duas tarefas, optou por assegurar sua condição docente. Contudo, em seu retorno para completar a jornada de trabalho, teve algumas aulas atribuídas na escola onde se encontrava à época da entrevista. Para Geisa este foi um fator decisivo para permanecer na gestão escolar. Ao trabalhar com a diretora da época e desenvolver bem seu trabalho docente, foi convidada a integrar sua escala de substituição, em virtude da referida diretora notar em seu estilo profissional, um bom perfil para a gestão.

A diretora que perguntou isso para mim: “você não quer ser diretora de escola?”. Eu falei que tinha vontade e que já tinha ficado 8 anos na coordenação. E, nesta época, eu já tinha feito uma complementação em pedagogia. (Geisa)

A partir de então, Geisa começou a substituir a diretora que passou a afastar-se constantemente, em razão de estar aguardando a aposentadoria. Um ano depois foi designada vice-diretora e, após quatro anos, assumiu a direção da mesma escola. Durante este período, segundo ela, foi muito valorizada pela diretora titular, pelos seus pares, bem como pela Dirigente Regional.

Para Geisa o início da atuação como coordenadora ocorreu em virtude da necessidade de retornar ao município de origem, associada à crença de que reunia habilidades para o desempenho da função. Contudo, a vice-direção e a direção foram fortemente influenciadas pela valorização de seu perfil pela sua superior imediata, pessoa que influenciou muitas de suas atuais práticas. A valorização de seu potencial representou uma responsabilidade muito grande para a gestora.

[...] eu acho que a minha trajetória, pelo meu perfil, meu jeito de ser foi uma coisa meio... natural, normal, nada assim que me chamou a atenção porque eu vim até gradativamente, vim meio passo a passo... Eu vim professora, virei coordenadora, vice... diretora... Mas o que marca pra mim, assim... muito... uma coisa que é bem forte é que: ser diretora, embora designada, desta escola é uma coisa marcante pelo fato da antiga diretora ter sido uma pessoa também marcante. E substituir uma pessoa que faz uma história, que tem uma trajetória e que deu uma contribuição como ela deu, era uma responsabilidade muito grande. (Geisa)

Para Geisa o fato de ter sido valorizada por uma profissional de personalidade forte e muito bem conceituada, foi extremamente significativo. A autoestima e o compromisso profissional já existentes tornaram-se maiores e, conseqüentemente, sua vontade de responder às expectativas também aumentou.

Ao contrário de Glaucia e Geisa, Gilson passou pela coordenação por um breve período de um ano, sem mencionar as razões que o motivaram a exercer tal função, nem mesmo atribuir quaisquer significados ao referido período. A designação como vice e, posteriormente a substituição ao cargo de diretor ocorreram em virtude de oportunidades geradas pela sua diretora, com quem tinha um vínculo familiar. O gestor não menciona ter apresentado interesse em atuar na área de gestão, assumindo tais funções pela oportunidade e por apresentar os requisitos para tal, já que havia cursado pedagogia.

Eu queria porque tinha feito pedagogia... E aí, surgiu a oportunidade, eu fui.
(Gilson)

A despeito desta oportunidade, ressalta-se que o convite, incentivo e indicação que recebeu por intermédio de um gestor com quem matinha vínculo familiar caracterizou-se como altamente significativo, tendo em vista que a partir deste momento, apesar de ter apreço pela docência, sentiu-se inclinado a continuar na gestão para fins de progressão na carreira, entendendo ser esta uma atitude esperada pelo seu círculo familiar. Neste sentido, Melo e Valle (2012) afirmam que existem pessoas que pouco se envolvem emocionalmente com as razões que motivaram suas escolhas profissionais e *“que racionalizam suas falas, considerando as situações concretas de formação, de trabalho e de vida que influenciaram o modo de se constituírem profissionais”* (MELO; VALLE, 2012, p. 219).

As influências familiares recebidas na infância e juventude, onde o pai era diretor e a mãe e avó, professoras, somadas às condições do momento vivido em que sentiu a necessidade de assegurar a progressão funcional, certamente contribuíram para a percepção de Gilson sobre a educação e o serviço público e o levaram a aceitar e permanecer na função gestora, independente de suas convicções e desejos pessoais. Nesta perspectiva, Goodson (1995) menciona que trabalhos sobre a carreira docente apontam para o fato *“de que há incidentes críticos nas vidas dos professores e, em especial, no seu trabalho, que podem decididamente, afetar a sua percepção e prática profissionais”* (GOODSON, 1995, p. 74). Por isso o autor afirma ser necessário considerar as particularidades dos ciclos de vida dos professores e a maneira como esses ciclos influenciam seu cotidiano de trabalho.

Particularmente, Glaucia, Geisa e Gilson viviam momentos pessoais e profissionais diferentes quando ingressaram na gestão. Glaucia, satisfeita com a docência, mas incentivada por colegas a experimentar uma nova função. Geisa, confiante de suas potencialidades e precisando se acomodar numa escola mais próxima de casa e Gilson, aproveitando a oportunidade de progredir na carreira.

Dessa forma, ao se considerar as ocorrências na vida de Glaucia, Geisa e de Gilson por ocasião da entrada na carreira gestora, ressalta-se que Geisa foi a única dos gestores desta fase (intermediária) a assumir a função inicial de coordenação por, entre outros fatores, acreditar em seu potencial. Nos casos de Glaucia e Gilson as razões que os motivaram a iniciar a atuação gestora foram a conveniência e

oportunidade do momento. Contudo, a permanência na função ocorreu por motivos diferentes. Glaucia sentiu-se reconhecida e aceita por seus pares, desenvolvendo a crença em si mesma. Gilson, por outro lado, não mencionou aceitação ou incentivo, salvo pela pessoa que o indicou, tampouco demonstrou qualquer preocupação sobre isso.

O fato de Gilson não demonstrar preocupação com a aceitação do grupo como Glaucia, por exemplo, além de confirmar a ideia propagada socialmente de que os homens são, geralmente, mais seguros para tomadas de decisão, pode significar que o gestor tenha incorporado valores sociais que tendem a relacionar o processo de qualificação com os trabalhadores do sexo masculino nos contextos tradicionalmente ocupados por eles, como é o caso da educação (DURÃES, 2012). Consequentemente, Gilson pode ter entendido que ser vice-diretor e diretor seria tão natural, como foi para seu pai, que não dependeria de qualquer tipo de aceitação.

Neste sentido, mesmo Geisa que tinha convicções sobre seu potencial, não deixou de considerar a aprovação dos colegas como significativa.

[...] ter conseguido, que acho que é muito difícil também, conquistar o respeito do corpo docente, discente e administrativo [...] ninguém é 100%, mas tem um trabalho muito bom e reconhecido. Então, ter conquistado o respeito deles e a solidariedade deles, porque também outra coisa que é fundamental para dar certo, é isso. (Geisa)

Os acontecimentos marcantes neste momento da trajetória dos gestores dessa fase foram, portanto, a aprovação dos colegas de trabalho e superiores, e a necessidade de progredir funcionalmente e atender às expectativas familiares. Teria ocorrido o mesmo com os gestores da fase final?

Gestores da Fase Final

Os gestores dessa fase também apresentaram razões diferentes para o ingresso na gestão. Conforme o relato de Erika, aos quatro anos de experiência docente, assumiu a coordenação do Ciclo Básico²⁵ da escola onde atuava. O caráter

²⁵ O Ciclo Básico (CB), instituído pelo Decreto Estadual nº 21.833 de 28-12-1983, era caracterizado pela integração das duas primeiras séries do Ensino Fundamental, compondo um período no qual os alunos poderiam desenvolver aprendizagens progressivas no que se refere à aquisição do sistema de escrita e ao desenvolvimento de habilidades cognitivas e de expressão das diferentes

dessa coordenação era um pouco diferente do atual, sendo exercido num período de 4 horas diárias com a obrigatoriedade de cumprimento de carga horária docente em período inverso, não havendo tempo suficiente para o estudo e a elaboração de pautas formativas que atendessem as especificidades de cada escola. Na prática, esta coordenação assumia uma característica de multiplicação de orientações, embora houvesse a preocupação com o aspecto pedagógico. Para Almeida (2013, p. 518), “o CB tinha como prioridade uma nova proposta de alfabetização, e os coordenadores recebiam dos órgãos centrais e das Delegacias de Ensino orientações que eram repassadas para os professores”.

Mesmo assumindo este compromisso, em nenhum momento a gestora afirma ter sentido vontade de desempenhar tal função, relacionando-a como uma ocorrência natural em seu percurso.

Nunca, na minha vida eu imaginei que eu fosse entrar nessa área. Nem quando foi pra ser coordenadora... Eu não queria de jeito nenhum. Eu fui coordenadora antes de fazer a faculdade... [...] Não me interessava pela direção, sabe? Pela direção em si, não. Eu não me lembro de ter pensado assim... de ter... de ter cobiçado o cargo... Acho que foi acontecendo na minha vida... foi acontecendo... Acho que sei lá eu, se isso é carma. (Erika)

Então foi uma turma boa que foi pra lá. Eu cheguei, me apresentei, fui conhecendo o pessoal, fui me dando bem... No ano seguinte fui coordenadora do CB - Ciclo Básico naquele tempo. Do CB... Eu me lembro que tinha uma supervisora... não me lembro o nome dela agora... Quando a gente fazia reunião, ela falava: olha, essa aqui tem 12 CB... Acho que era a escola com o maior número de classes de CB... (Erika)

Considerando ser uma ocorrência normal e admitindo o desinteresse pela função, Erika não caracterizou, a princípio, algum acontecimento significativo da época em que desempenhou a coordenação, embora tivesse mencionado o estabelecimento de vínculos afetivos com os colegas de trabalho. Posteriormente, na devolutiva da entrevista, ressignificou este momento, dizendo que ter sido uma vivência muito agradável e que a fez gostar ainda mais do ambiente escolar. A gestora percebeu também que, na verdade, sentiu-se orgulhosa por ter sido reconhecida por superiores, ainda que antes tivesse narrado o fato sem ter esta percepção. Tomar consciência do próprio processo de desenvolvimento, seja do ponto de vista das experiências formativas ou dos incidentes críticos pessoais ou

profissionais, permite à pessoa reapropriar-se dele, dando-lhe novos contornos e significados a partir da junção de elementos dispersos em seu percurso (BOLÍVAR, 2002).

Sendo assim, Erika, mesmo com aparente desinteresse, permaneceu por vários anos na mesma escola por sentir-se integrada, reconhecida e aceita no ambiente, o que para ela sempre foi muito significativo, tal como era na época de sua educação escolar. Ao longo desses anos foi convidada para exercer a vice-direção, período sobre o qual também se reportou mencionando o estabelecimento de vínculos significativos com as diretoras com as quais trabalhou. A gestora afirmava ter sido reconhecida por todas elas, especialmente quando relatava que estas pessoas se esforçaram para mantê-la na função.

Um fato que Erika considerou marcante em sua trajetória foi quando uma dessas diretoras a apoiou para que assumisse a direção de outra unidade. Apesar de falar do esforço desta pessoa para indicá-la à direção dessa escola, a gestora relatou ter ficado nesta designação por apenas dois meses, momento no qual a diretora a chamou de volta para reassumir a vice-direção.

A diretora da época me chamou para a vice-direção e eu fiquei lá dez anos... Saí quando outra diretora voltou. Mas ela falou: não... vamos arrumar um lugar pra você. Aí ela foi comigo lá na Diretoria falando bem de mim... Aí, acho que dois dias depois saiu o resultado. E eu fui escolhida (Erika)

Ao narrar este fato – estar na direção e voltar a ser vice – Erika disse que o marcante da situação foi o retrocesso em sua carreira. Confessou que na época não pensou desta forma por considerar o apreço da diretora pela sua pessoa. Discutindo esta questão, Erika dizia que se arrependia de ter tomado esta decisão.

Na minha concepção, o meu erro está aí. Eu fui pra essa escola. E... dois meses e pouquinho depois a Diretora da escola X1 foi conversar comigo, se eu não queria voltar a ser vice. Então eu voltei, eu não fui pra frente... (Erika)

A compreensão de que o lado afetivo da gestora sempre foi influente em seu modo de agir tornou-se significativo para que ela mesma compreendesse a dificuldade que sentia em trabalhar a gestão de pessoas. “*Ter presentes o passado e as preocupações próprias de cada etapa do desenvolvimento profissional é um passo prévio para se saber a que problemas a pessoa tem que fazer frente*”

(BOLÍVAR, 2002, p. 178). Ao perceber que o olhar exclusivamente afetivo a fez tomar atitudes das quais se arrependia, Erika refletiu sobre as atitudes do cotidiano gestor que, alicerçadas somente na afetividade, acabavam lhe trazendo problemas. Nesta reflexão, concluiu que apesar de estar em fim de carreira, ainda precisava rever sua maneira de agir para garantir a organização de seu grupo de trabalho e a efetividade do projeto pedagógico da escola.

Porque se você não tiver o apoio do professor não vai dar certo. O diretor também ter que ser bom. Porque senão... ele vai estragar tudo! Porque se ele... Não... não sei explicar direito, mas se ele for muito mole, não dá certo. [...] Acho que tem que mesclar um pouquinho de cada. Tem aquele momento de você ser mais dura... que essa é a parte mais difícil pra mim... Que é a parte do não. Que eu sinto, sinto grande dificuldade. (Erika)

A opção definitiva pela gestão foi feita ao prestar concurso para o cargo de diretor de escola. Sobre a motivação, Erika afirmava que o fez pelo fato de já estar exercendo funções gestoras há algum tempo, além de acompanhar as colegas que também tentariam a efetivação.

Que nem, fiz concurso pra diretor... pra professor... porque daí você tem lugar garantido... [...] eu já era vice-diretora, né? Eu já estava na vice-direção. As pessoas... Aí surgiu o concurso, vamos fazer. (Erika)

Portanto, para Erika, os momentos vividos no início da trajetória gestora foram, por um lado, marcados pelo apoio recebido e estabelecimento de vínculos de amizade. Em contrapartida, esses mesmos vínculos afetivos fizeram-na, sob seu próprio ponto de vista, retroceder profissionalmente.

A afetividade também permeou a trajetória de Estela que, desde a época em que era estudante, alimentou o desejo de ser professora por admirar seus professores e a diretora de sua escola. Por isso não mencionou almejar outros cargos, afirmando sentir-se satisfeita com a docência, época em que foi incentivada por sua diretora a dar continuidade aos estudos e preparar-se para progredir na carreira. Com base nesses incentivos, ao ser convidada para exercer a coordenação pedagógica, assumiu a função por alguns anos, sem, contudo, mencionar as experiências deste período, a não ser o fato de conseguir tempo para estudar para concursos.

Depois fui para coordenação em outra escola durante 4 anos e depois ingressei. Ela foi uma pessoa que me ajudou muito também com relação ao

concurso. Ela falava: “você tem que estudar, você é uma boa professora. Va em busca do que você quer”. E eu estudava muito. Na época de coordenação, naquele tempo a gente conseguia estudar. (Estela)

Em 1999, uma diretora me chamou para ser sua Vice. Aí eu me afastei da sala de aula e trabalhei com ela até 2004. Em 2005, voltei pra minha sala e aí fui chamada pra Direção. A minha trajetória como Diretora começou em 2005. (Estela)

Por este incentivo Estela prosseguiu em seus estudos e manteve-se na coordenação até ingressar como professora. Depois de um tempo como efetiva, foi convidada a ser vice-diretora e ficou nesta função basicamente até ingressar como diretora de escola. Contudo, as experiências de gestão para Estela foram narradas somente nesta última função. A coordenação e a vice-direção foram somente citadas, não aparentando, a princípio, ter um significado específico aos olhos da gestora.

Quanto à experiência na direção de escola, essa sim, foi narrada com detalhes, onde a gestora expôs suas dificuldades e ações para atender às necessidades da comunidade escolar. Tendo ingressado numa unidade considerada prioritária e localizada numa região cujos problemas sociais eram muitos, teve que contar com o apoio de professores e funcionários para organizar o trabalho. Neste sentido, buscou conquistar as pessoas e se fazer presente o máximo que pode.

Quando eu cheguei à escola, olhei aquela escola toda quebrada, pichada... Paredes... Nossa! Fui entrando... [...] Eu pensei: “o que eu vou fazer nesta escola?” [...] Aí eu fui e graças a Deus. Entrei de corpo e alma mesmo. Sabe? Porque eu sou assim: se eu chego num lugar, eu quero fazer o melhor por ali. Não interessa quem é que está, se vou ter dificuldade ou não, mas eu quero fazer o melhor e ser muito honesta com as pessoas por ali. Trazer as pessoas para trabalhar comigo e cobrar, porque eu acho que se você vai liderar uma equipe, a pessoa tem que saber que você está muito presente e que todos podem contar com você e que você também possa contar com as pessoas. E o que me ajudou muito é que eu tive professores e funcionários que queriam lutar pela escola. Esse foi o ponto chave, porque senão eu não ia conseguir trabalhar desse jeito. (Estela)

Nesse momento, pela forma com que a gestora narrou a situação, transmitiu a ideia de ter incorporado o perfil dinâmico e firme da diretora que tanto admirou enquanto estudante. Apesar das dificuldades, mostrou-se determinada a enfrentar os desafios e a criar uma identidade para a escola.

Pra você ver, a escola não tinha nem uma identificação pelo nome [...] a escola tem um nome, a gente está tentando criar uma identidade para a escola e começa pelo nome... (Estela)

A escola toda retalhada, toda acabada... Eu aproveitei para falar para o engenheiro: "Por favor, não tem jeito do senhor trocar... arrumar essa escola?" Ele falou pra mim assim: " a Senhora acha que a Secretária vai perder tempo com isso aqui? Arrumar tudo pra quebrar, pra acabar tudo?" E eu correndo atrás dele na escada. E ele correndo... Falei: "olha aqui. O Senhor faz a parte do senhor que eu faço a minha". Daí eu comecei um trabalho em sala de aula e falava para os alunos que eu precisava da ajuda deles. Eu fui de sala em sala e dizia que a gente precisava mudar esta realidade. Afirmei que eu queria fazer o melhor para a escola, mas precisava de ajuda. Conteí aos alunos que eu fiquei com vergonha diante do engenheiro e que a gente precisava mudar a escola. [...] Sabe o que acontecia? A comunidade não tinha a escola como espaço deles. A escola era alheia à comunidade. (Estela)

Como mencionado anteriormente, os modelos são importantes na constituição da identidade profissional. No caso de Estela, como em muitos outros, a vivência profissional pode ser considerada desde a época de estudante, pelo contato com seus professores e diretora. E através dessa vivência profissional é possível construir e experimentar, gradualmente, uma identidade profissional que envolve elementos emocionais, relacionais e simbólicos, permitindo à pessoa se considerar e atuar na profissão docente de maneira subjetiva e objetiva, compondo uma carreira no magistério (TARDIF; RAYMOND, 2000).

Por outro lado, a identidade profissional pode abranger duas importantes dimensões: o Eu profissional e o Ideal profissional. "O *Eu profissional* pode ser caracterizado como a imagem que o indivíduo construiu de si mesmo na interação profissional, dentro de contextos profissionais" (SALES; CHAMON, 2011, p. 188). Neste sentido, Estela construiu uma boa imagem de si mesma a partir do reconhecimento e incentivo no período de docência, certamente contribuindo para desenvolver a crença de que seria capaz de fazer um bom trabalho também como gestora. A partir de então, desejou e tornou-se determinada a fazer um bom trabalho seguindo o Ideal profissional, que pode ser definido como "o modelo (visto como conjunto de valores e opções adotadas) do 'bom profissional' que o indivíduo quer vir a ser" (SALES; CHAMON, 2011, p. 188).

Dessa forma, Estela não mediu esforços para fazer um trabalho capaz de mudar a realidade da escola. O orgulho aparente em seu relato por tal dedicação é nítido e explica, num determinado ponto, as razões que a fazem não se referir aos momentos vividos como coordenadora e vice-diretora. O desafio recebido e a

oportunidade de fazer a diferença chamaram-lhe mais a atenção neste momento em que se encontrava à frente do projeto pedagógico, sendo responsável por toda sua articulação. Por esta perspectiva, o que poderia parecer ruim para outros gestores, constituiu-se num acontecimento marcante e elemento norteador da prática gestora, as dificuldades enfrentadas no início da atuação como diretora de escola.

O fator determinação também apareceu na trajetória de Eurico, embora de forma diferenciada. O gestor iniciou seu relato afirmando que desde muito novo pretendia ser diretor de escola. Sua inspiração começou já no início da adolescência quando integrava o Centro Cívico da escola onde estudava. Por ocasião do seu envolvimento nas atividades escolares e facilidade nos estudos, era sempre procurado pelos amigos que precisavam de ajuda. Nesta época, foi elogiado por uma supervisora de ensino que estava em visita à escola, tendo ouvido que tinha jeito para a educação. Neste caso, sua motivação não estava diretamente ligada a modelos, mas sim, à visão que construiu de si mesmo como uma pessoa capaz de desenvolver tal trabalho. O incentivo deste período foi muito significativo a ponto de lhe fazer ter certeza do que queria.

Como os demais gestores, sua trajetória de gestão foi iniciada com o exercício da coordenação. Eurico estabeleceu um bom vínculo com a diretora onde fez o estágio do curso de Pedagogia. Com este vínculo, teve a oportunidade de lecionar no antigo curso de Magistério e, por reconhecimento da diretora, assumir rapidamente a coordenação pedagógica da escola, tendo sido estimulado, em seguida, a prestar concurso para se efetivar como professor e poder exercer a vice-direção. Sobre este período, refere-se positivamente ao fato de trabalhar com a diretora pela qual nutria muita admiração, não se reportando especificamente à função exercida.

Seguindo as orientações da diretora e realizando seu projeto inicial de seguir carreira gestora, depois de ingressar como Professor, Eurico assumiu a função de vice-diretor. Inicialmente não tinha a intenção de prestar concurso para docência, mas para começar a atividade como vice-diretor, seria requisito ser efetivo.

Daí na época a Dona... , diretora da escola estava se aposentando e queria que eu fosse Vice. E não podia se não fosse efetivo. Daí o pessoal falou: você tem magistério, tem pedagogia... não sei o quê. [...] Foi o primeiro concurso de PEB que eu fiz. Daí eu não ia fazer porque não era minha intenção. Mas a D... , diretora disse: Você vai ter que fazer porque eu vou aposentar e alguém vai ter que ficar. [...]Eu fui lá e a diretora do JP aposentou e eu fui pra essa escola L, fui ser vice . Daí nunca mais saí.

(risos) Vice-diretor, Diretor, Vice-diretor. Daí em 1998, eu ingressei como Diretor. (Eurico)

Sobre o período em que exerceu a vice-direção, o gestor relatou que além da indicação de sua diretora, teve facilidade para ser vice porque poucas pessoas se interessavam pela função em virtude do salário.

[...] o pessoal estava precisando muito... Naquela época o pessoal já não estava interessado tanto em ser vice. Era problema de salário, não ganhava muito e ficava na escola... (Eurico)

Relatou também que outro fator facilitador é que dificilmente as mulheres se predispunham a trabalhar em escolas de bairro e, com isso, sobravam mais oportunidades.

E sempre aquele negócio: sobravam escolas de bairro. Então tinha muita mulher e a mulherada naquela época tinha medo de escola de bairro. E as pessoas queriam... você notava que eles precisavam, eles gostavam sempre de homem... Então eu e... um colega... sabe? O pessoal que era homem... a gente entrou (como professor) e já saiu pra ser vice-diretor. Daí nunca mais... Daí até fazer o primeiro concurso. (Eurico)

As ideias propostas por Eurico parecem evidenciar que ainda há uma distinção de pensamentos quanto às posições que são mais facilmente ocupadas por homens ou mulheres. Mesmo em se tratando de serviço público, onde “o princípio da universalidade – a qualquer cidadão, homem ou mulher, os mesmos critérios de seleção para que eles e elas possam competir em condições de igualdade –, ainda se identifica, nesse setor, a formação de guetos sexuais” (DURÃES, 2012, p. 282). Neste sentido, Eurico fala naturalmente e até deixa transparecer a ideia de que as próprias professoras pensavam desta maneira, admitindo para si a crença de que “homens e mulheres geralmente se inscrevem nos postos de trabalho de acordo com as designações socialmente mais apropriadas com relação ao sexo do candidato” (DURÃES, 2012, p. 282).

Dessa forma Eurico permaneceu como vice-diretor, deixando a função somente por ocasião do ingresso como Diretor titular de cargo. Basicamente, teve sua trajetória profissional composta por experiências de gestão, tendo em vista que o período exclusivo de docência foi de apenas um ano. Portanto, a determinação do gestor o ajudou a alcançar rapidamente seus objetivos, embora, segundo ele, o apoio conseguido da direção que o indicou á coordenação e vice-direção tenha sido

muito importante. É evidente que não se trata de dizer que não tivesse competências para ser reconhecido, mas de constatar o fato de que foi intencional a procura pelo estágio em determinada escola e tentativa de aproximação da diretora, cujo perfil profissional admirava.

Neste sentido, a determinação de Eurico demonstra que “*as motivações de desenvolvimento profissional são qualitativamente diferentes em função de gênero*” (BOLÍVAR, 2002, p. 84). Afinal, enquanto as mulheres se envolvem profissionalmente, por vezes atendendo a uma orientação familiar, por vezes atendendo a uma questão emocional, os homens parecem seguir seus propósitos de realização pessoal e profissional, independente desses fatores.

No caso dos gestores da fase final – Erika, Estela e Eurico – essa diferença se faz presente, embora Estela também tenha se mostrado determinada a atingir seus objetivos. Nesta situação, considera-se que a atitude da gestora tem raízes na admiração e envolvimento afetivo pelos profissionais com quem conviveu durante a fase de estudante, diferente de Eurico, cujo fator motivador para sua determinação foi a crença em seu próprio potencial e o desejo de assumir uma função onde pudesse colocar esse potencial em prática.

As regularidades nas trajetórias dos gestores dessa fase foi o período da carreira em que ingressaram na gestão: todos numa fase ainda de exploração da docência: Erika, 4 anos; Estela, 3 anos e Eurico, apenas 1 ano. A entrada na carreira do magistério para esses gestores foi quase que concomitante com a entrada na carreira gestora. Apesar do curto período de experiência docente, nenhum deles assumiu a gestão por sentir dificuldades ou desestímulo com a docência. Foi o próprio reconhecimento de seu trabalho desde os primeiros anos que os levaram a tal situação, salvo no caso de Eurico, cujo objetivo já era a direção.

Para os gestores da fase inicial as percepções mais significativas da experiência gestor giravam em torno das dificuldades vividas e das aprendizagens construídas na prática. Em geral, o foco de suas atenções recaiu no fato de que o conhecimento prático se tornou mais efetivo do que a formação específica para a gestão. Esses gestores, portanto, atribuíram grande valor aos conhecimentos experienciais.

Para os gestores da fase intermediária que, em geral, desempenharam a função docente por mais tempo, as percepções significativas centraram-se mais na experimentação e aproveitamento das oportunidades. Cabe ressaltar que, como

descreve Huberman (1995) sobre os ciclos de vida dos professores, esses gestores já com alguns anos de docência, encontravam-se na fase da diversificação, onde é comum a busca por novos desafios.

A diferença deles para os gestores da fase inicial é que, salvo no caso de Camila (que atuou na docência por muito tempo e também estava na fase da diversificação), tinham pouca experiência docente e encontravam-se numa fase de estabilização. Esta curta experiência talvez seja uma das razões que os fizeram atribuir tanto valor à aprendizagem deste período.

Outro fator que parece relevante é a diferença entre gestores e gestoras, quanto à escolha pela gestão. Independente da fase em que se encontravam, todos os gestores assumiram as funções sem apontar que tal escolha tenha qualquer tipo de envolvimento afetivo, enquanto que as gestoras sempre apontaram o reconhecimento, o incentivo e o estabelecimento de vínculos afetivos, seja com seus pares ou superiores. Nas escolhas masculinas foi mais constante a oportunidade de buscar a ascensão profissional e a concretização de objetivos como tornar-se gestor, no caso de Eurico.

De qualquer forma, todos os gestores passaram pelas três funções consideradas de gestão: coordenação pedagógica, vice-direção e coordenação. Uma semelhança é que com a exceção de Carolina e Glaucia que valorizaram bastante suas atuações na coordenação, foi comum a abordagem das práticas mais centradas na atuação como diretores de escola, não havendo muito enfoque no exercício das demais funções.

B. Eventos ou fatores da vida pessoal que interferiram/contribuíram no percurso profissional

Acontecimentos de toda ordem ocorridos ao longo da vida das pessoas vão se entrelaçando e constituindo as identidades pessoais e profissionais. A maneira como cada um responde a esses acontecimentos é variável dependendo de sua intensidade, forma e até mesmo da sequência em que ocorrem no tempo histórico. *“O tempo histórico refere-se à sucessão de acontecimentos políticos, econômicos e sociais, constituindo o cenário no qual as pessoas nascem e se desenvolvem, influenciando suas trajetórias”* (SÁ, 2004, p. 50).

Todas essas ocorrências, estando interligadas, remetem a ideia de que não há como isolar os percursos profissionais dos pessoais, como nota-se nos relatos dos gestores. Independente de serem conscientes ou não, foi perceptível que acontecimentos de suas vidas pessoais estiveram ligados às decisões tomadas ao longo das trajetórias profissionais desde a formação inicial até o momento atual da carreira. Gestores de todas as fases da carreira mencionaram de uma forma ou de outra, a influência de valores, necessidades, conjunturas e expectativas pessoais que marcaram suas opções e até contribuíram para o delineamento de suas posturas durante a carreira gestora.

O inverso – influência da vida profissional na vida pessoal – também foi notado em alguns casos, não tendo muita relação com a fase que pertencia cada gestor. Estas ocorrências serão tratadas a partir do período em que iniciaram a atuação gestora, tendo em vista que os momentos anteriores considerados críticos para opção ou atuação na gestão, já foram tratados.

Gestores da Fase Inicial

Carolina, Camila e Carlos relataram situações divergentes quanto à conciliação da vida pessoal na trajetória profissional ou da interferência de uma instância na outra.

Carolina mencionou em seu relato que já estava exercendo a vice-direção quando engravidou. Com o nascimento da filha, chegou a pensar em afastar-se da gestão e retornar à sala de aula para atender adequadamente ao papel de mãe.

[...] quando eu tive filho, eu estava é... questionei se eu não deveria voltar pra sala de aula então.... porque eu ficaria menos tempo fora de casa, ficaria num período só... poderia ficar mais com a criança... (Carolina)

O posicionamento da gestora com relação ao momento vivido pode ser compreendido porque “*a vida particular ou pessoal influencia o percurso profissional dos professores, homens ou mulheres, sendo por estas particularmente sentidas as situações de gravidez, nascimento e criação dos filhos*” (GONÇALVES, 1995, p. 148). Nesta situação, abandonar a gestão pareceu à Carolina uma decisão mais apropriada porque funções ou cargos administrativos, geralmente, exigem mais tempo e disponibilidade do profissional do que a função docente. É, inclusive, por

esta razão que ainda hoje, quanto mais alto o cargo e as respectivas exigências, maior é a frequência de homens em sua ocupação.

Há uma incidência considerável desta desproporcionalidade não somente no caso da educação pública do Estado de São Paulo. Bolívar (2002), ao descrever um de seus estudos, afirma que “quanto mais baixo é o nível educativo, maior é a proporção de mulheres; e quanto mais se sobe no sistema, menor é a presença feminina” (BOLÍVAR, 2002, p. 82)

Carolina, portanto, ao assumir as responsabilidades de mãe, não hesitou em desistir de uma função onde estava saindo-se bem e retornar ao cargo de origem, por ter ciência das “*dificuldades que as mulheres enfrentam no exercício profissional, quando têm de compatibilizá-lo com o papel de mãe/esposa*” (BOLÍVAR, 2002, p. 83).

Contudo, a gestora contou com um apoio cuja ocorrência não parece ser tão comum. Seu marido, percebendo a importância que o trabalho lhe representava, assumiu apoiá-la e incentivá-la a permanecer na condição conquistada.

[...] ele me incentivou a continuar porque era o que eu gostava... falou assim: não adianta voltar a trabalhar menos mas não.. não se sentir tão motivada, foi isso que ele disse. Que eu na direção eu me sinto mais motivada a trabalhar. São essas palavras que ele usou pra mim. (Carolina)

No que se refere a esse apoio, salienta-se que Carolina é de uma geração mais jovem e há uma pequena tendência na mudança de alguns valores sociais, em especial porque atualmente também cabe às mulheres, em boa parte dos casos, contribuir ou assumir as despesas familiares. Ou seja, muitas mulheres se constituem provedoras ou dividem as despesas, desempenhando um papel fundamental na manutenção da família (PIOLLI, 2010). De qualquer forma, considerando que Carolina se identificou com a atividade gestora, contar com este apoio foi decisivo para sua permanência na função.

O que poderia ser um momento de ruptura profissional tornou-se uma afirmação de que a atuação na gestão lhe era muito significativa. Essa ruptura pode ser entendida como o corte com a profissão, traduzido no seu abandono ou no desejo de realizá-lo, mesmo quando não concretizado (GONÇALVES, 1995).

Entretanto, as responsabilidades continuaram as mesmas e Carolina sentiu a necessidade de se organizar melhor quanto à rotina de trabalho para evitar

permanecer além do horário regular na escola e conseguir dedicar mais tempo à filha. Com isso, esforçou-se para melhorar sua capacidade de delegar tarefas e organizar sua agenda distribuindo as atividades ao longo da semana, de maneira a conseguir cumpri-las com mais facilidade.

[...] tenho uma filha de... fez um ano e meio essa semana (risos), então agora não, agora eu me policio. Porque... não que eu vá deixar de fazer coisas... Mas eu... eu me organizo. Eu tenho horário de entrar... e... horário de sair.. eu tento fazer naquele horário. Eu tento assim... agora eu... até ficou legal porque fiquei mais organizada [...] eu tento fazer aquela agenda do dia pra poder otimizar o meu tempo. Então agora eu penso assim: o que eu não consigo fazer, não deu tempo... eu aprendi a delegar mais [...] eu tento delegar porque eu tenho que ter espaço para a família. (Carolina)

Portanto, a maternidade promoveu alterações na prática gestora de Carolina e, de certa forma, na valorização de seu tempo pessoal também, uma vez que deixou de tentar cumprir tarefas que pertenciam a outros.

Então eu não tinha esse problema de chegar em casa... deu horário, cumprir 8 horas... eu não tinha esse problema não. Eu acordava... eu tinha horário de entrar, mas não tinha horário pra sair. Mas não é porque eu tenho que fazer um trabalho, é que eu nem percebia o horário... porque era tão envolvida com aquilo... que eu... gostava de ficar ali... trabalhava, fazia o que eu tinha que fazer, ajudava o trabalho do outro, da coordenadora. (Carolina)

Agora eu tento delegar porque eu tenho que ter espaço para a família, não é? (risos) A gente tem que cuidar, não é só trabalhar, a gente tem que cuidar bem do filho... viver bem com o marido, tudo... Isso é importante, não é? (Carolina)

No relato de Carolina e, posteriormente, durante a segunda entrevista, tornou-se evidente que a organização do trabalho e o desenvolvimento de competências básicas para o exercício da gestão anteriormente não eram tão valorizadas. A fluidez de sua prática ocorreu tão somente pela necessidade de dedicar-se mais à família. Por outro lado, segundo Bolívar (2002), essa necessidade de conjugar as dimensões pessoais e profissionais tem sido interpretada, às vezes [...] como indício da falta de compromisso das mulheres docentes com o trabalho (BOLÍVAR, 2002, p. 85).

No entanto, tal comportamento não se refere ao descompromisso da gestora – principalmente porque sua dedicação era plena – mas ao fato de não ser claro para ela que atitudes como delegar tarefas e se organizar melhor distribuindo as atividades equilibradamente durante a semana, seriam pequenas ações capazes de

contribuir para a eficácia de seu trabalho. Isso ocorre porque a pessoa não atribui o significado de críticos aos acontecimentos “*no momento em que eles acontecem, mas depois, quando os fatos vivenciados são relatados, e, no relato, reconstruídos. É no momento/movimento de recriação que se imprime ao acontecimento seu caráter marcante*” (SÁ, 2004, p. 98).

A necessidade de conciliação da vida pessoal e profissional também ocorreu na trajetória de Carlos, embora com menor ênfase e preocupação. Em seu relato, admitia sentir dificuldades para conciliar o tempo entre as duas instâncias e afirma ser cobrado em casa por esta razão.

[...] pra mim é um pouco difícil. Não sei se é por situação ou vivência ali no momento e eu priorizo aquela situação. E eu preciso resolver. Aí eu chego em casa em outro horário. E aí vem a cobrança familiar. Mas você não entra tal hora e não sai a tal hora? Então eu ainda estou aprendendo a lidar com essas questões. Embora a minha esposa seja professora, saiba também. Mas ela fala: na minha escola não acontece isso. (Carlos)

No entanto, sua rotina profissional não foi alterada em virtude de nenhuma ocorrência de sua vida particular. Para o gestor as responsabilidades do trabalho ocupam mais seu tempo do que as responsabilidades pessoais.

Mas eu falo: existem pessoas e pessoas. Eu tenho responsabilidades, sou eu que assino, sou eu que respondo. Então eu preciso acompanhar, eu preciso estar... (Carlos)

A atitude do gestor remete à ideia de que os homens não se sentem responsáveis diretamente pelo controle e direcionamento da vida familiar. “*De acordo com os estereótipos consagrados, os homens ocidentais constroem e preservam uma identidade independente, ao passo que as mulheres possuem uma identidade inter independente e relacional*” (BOLÍVAR, 2002, p. 44).

Tais indagações não foram esclarecidas e o gestor não se manifestou sobre as intenções de sua fala. Reforçando o posicionamento, relatou o apoio da mulher e afirmou ter tomado as decisões que desejava.

[...] ela sempre me apoia nas decisões porque sabe que é uma vontade. Mesmo que eu me de mal, ela está junto, entendeu? E... ela achou legal. E outra, eu fui porque era uma coisa que eu queria, que eu gostava... (Carlos)

Quando o gestor se refere ao apoio recebido, este aparenta ter um sentido mais de concordância do que apoio propriamente, ratificando a independência de que trata Bolívar (2002). Porém, não se pode esquecer que Carlos não teve suporte durante sua infância e juventude e precisou desenvolver certa autonomia para decidir sobre seu percurso. Portanto, seria insensato atribuir tal posicionamento somente ao fato de que os homens frequentemente são mais independentes.

Tanto quanto Carlos, Camila afirmou que sua vida pessoal nunca interferiu em seu percurso profissional. A única relação que estabeleceu entre as duas situações é o fato de que trabalhar era uma necessidade para cumprir seus compromissos pessoais, como ocorre com todos os trabalhadores.

Nunca mudei minha rotina de trabalho nem por causa do casamento. Sempre trabalhei o dia todo. Quando eu casei e ele foi para a faculdade, aí que eu tinha que trabalhar mesmo. Aí um pagava as contas de casa, o outro pagava a faculdade. (Camila)

Mesmo pensando que não há relação entre o pessoal e o profissional, quando a gestora relatou sua dedicação total ao trabalho, falando que nem por motivo de doença afastava-se da escola, ressalta de alguma forma que sua condição pessoal é favorável a isso. Principalmente se comparada à situação de Carolina, onde a necessidade de acompanhar a filha, a fez repensar sua rotina. Camila não teve filhos e sempre foi incentivada pelo marido a estudar e trabalhar, portanto, pode dedicar-se integralmente às atividades escolares, sem tantas preocupações com o ambiente familiar.

Não era de faltar em hipótese alguma. Quando operei meu joelho, operei em férias. Quando tirei meu ovário, eu fiz em férias. Porque eu sempre considerei e valorizei meus alunos. Faltar por faltar... nunca fiz isso. A minha responsabilidade sempre foi com o ensinar meus alunos. Então, sempre procurei conciliar minha vida pessoal com a profissional. (Camila)

No entanto, a gestora se reportou somente ao período em que atuou na docência. No período da gestão não mencionou nada que possibilitasse qualquer análise nesse sentido, talvez em virtude do pouco tempo que tem fora da sala de aula – apenas quatro anos. Contudo, não deixou de mencionar que a família é a base de tudo e que para estar bem no trabalho, é necessário estar bem na vida pessoal.

Agora, a família é a nossa base. Se você está bem em família, você trabalha bem. Se você for uma pessoa que nada está bom, você vai levar isso pra todo lugar onde você vai. (Camila)

O relato de Camila reafirma a importância que atribui à afetividade. Então, mesmo não tenha admitido anteriormente, a forma como também se dedica ao trabalho, tem uma relação com seu modo de vida pessoal. Isso somente foi considerado pela gestora por ocasião da devolutiva da primeira entrevista, quando refletiu sobre a facilidade encontrada para desenvolver seu trabalho, inclusive extrapolando o horário regular, sempre que se via em meio a problemas que precisava priorizar.

As trajetórias de Carolina, Carlos e Camila, embora diferentes com relação à interferência ou ocorrências de fatores pessoais na vida profissional, reafirmam que não há como separar as duas situações. A diferença, como já mencionado, é a forma como cada um reage e interpreta os acontecimentos. Chama a atenção, a distinção entre gestor e gestoras. Sabe-se que de alguma forma, criam-se “*vários estereótipos sobre homens e mulheres: agressivos e racionais para os primeiros, e dóceis, relacionais e afetivas para as segundas*” (VIANNA, 2013, p. 172). Por outro lado, Bolívar (2002, p. 44), afirma que nos últimos tempos um conjunto de obras buscou “*um modo próprio de conhecer as mulheres [...] distinto do raciocínio lógico-formal androcêntrico, que corresponde a um eu ‘dialógico’ apto a sentir e amar*”.

Desta forma, Carlos foi o único a não atribuir às decisões e opções profissionais, nenhum caráter que tivesse raízes afetivas. Seu relato coloca a profissão em primeiro plano, entendendo que outros aspectos de sua vida devam se adequar a esta situação. Ainda que Camila tenha apontado também um favoritismo profissional, a gestora ainda relatou uma preocupação com o bem estar pessoal, bem como revelou dar atenção às pessoas com quem trabalha. Há estudos que falam de “*uma ética do cuidado [...] em que as ações se realizam com base na preocupação desvelada pelos outros, ética majoritária entre as mulheres, embora não exclusiva delas*” (GILLIGAN, 1985, *apud* BOLÍVAR, 2002, p. 45).

Nas demais fases será possível verificar se tal distinção também se faz presente?

Gestores da Fase Intermediária

Dos gestores desta fase, Glaucia e Gilson são os que mais apontam os efeitos de acontecimentos pessoais na vida profissional.

A gestora Glaucia em todo seu relato afirmava fazer esforços para separar sua vida pessoal e profissional, dando prioridade ao convívio com suas filhas. Decisões foram tomadas com base no atendimento a esta prioridade. A gestora relatou, por exemplo, que já no início da docência interrompeu suas atividades a partir do nascimento da primeira filha. Mesmo sabendo que teria direito à licença maternidade, optou por afastar-se totalmente naquele ano.

Eu terminei a pedagogia, não tinha filhos. Em 90, daí fui dar aula [...] Eu decidi parar porque em 95 terminou o ano e eu tinha que ir, no começo de 96, para participar da atribuição para pegar aula. Aí eu já estava... ela nasceu em maio... Faltavam três meses e eu decidi não pegar aulas para não tirar licença e não ter que deixa-la tão pequena. (Glaucia)

Evidente que as decisões de Glaucia se respaldaram no apoio do marido. Segundo ela, o mesmo sempre a apoiou em todas as decisões. Então, ainda que tivesse aprendido a gostar de seu trabalho, não hesitou em priorizar a família.

Disso não posso reclamar, ele sempre me apoiou. Quando ele me conheceu, ele sabia que eu gostava de estudar. Então, ele nunca quis interromper. Eu decidia... vou fazer tal coisa... (Glaucia)

Num estudo relatado por Gonçalves (1995), ao tratar sobre momentos de ruptura pessoais, o autor afirma que dentre os fatores identificados como de ruptura, 21,9% das entrevistadas responderam que o afastamento da família ou da residência se configurava como causa principal.

Por outro lado, o posicionamento de Glaucia era firme. Respalda-se financeiramente no marido, não significou sentir-se insegura. Relatou que independente de qualquer situação, ela decidia o que ia ou não fazer. E, por tal independência, em determinado momento decidiu se separar do marido.

Em 95 eu fiquei grávida e em 96 eu parei. Em 97, eu me separei. Em 98 eu estava com uma filha, separando do marido, ele querendo tirar minha filha... uma briga imensa. Com tudo isso, eu fiz concurso, passei... terminei a faculdade em 99. A minha separação foi litigiosa... saiu no final de 99, junto com a minha formatura. Peguei o diploma e a certidão de divórcio. (Glaucia)

Eu me dedicava... eu sabia que eu tinha os problemas e eu mergulhava onde eu poderia ter uma válvula, um alívio. Eu tinha o problema, mas não queria pensar. Eu mergulhava nos estudos. (Glaucia)

Aí quando saiu minha separação, eu comecei a namorar meu atual marido... ainda no final de 99. Foi tudo assim: eu conheci meu atual marido, minha separação saiu e eu me formei. Em 2000, minha 2ª filha nasceu. Em 2000, ela é de setembro. Tudo assim, muito conturbado esse período de 98 a 2000. Aí a gente foi morar junto... Depois eu tive a minha 3ª filha, em 2005. Estão lá as crianças... (risos) as três meninas. (Glaucia)

Os relatos de Glaucia demonstram uma situação muito atribulada. Num curto período de três anos, com sua primeira filha ainda pequena, separou-se do marido, terminou a segunda faculdade, conseguiu ser aprovada em concurso público para docentes, casou-se novamente e teve sua segunda filha. A gestora precisou reunir forças para enfrentar tantas mudanças e problemas ao mesmo tempo. Contudo, foram os problemas de ordem pessoal que a fizeram dedicar-se exaustivamente aos estudos e estabilizar sua vida funcional. Glaucia tinha clareza de que o estudo se tornou uma fuga e de que não fossem tais problemas, talvez não tivesse se esforçado tanto.

Por esta perspectiva, a gestora, antes de pensar propriamente em seu desenvolvimento profissional, pensou em aliar às necessidades de seu cotidiano, uma forma de desvencilhar-se de problemas pessoais. Em alguns casos, os professores percebem necessidades formativas pessoais que estão de alguma forma, relacionadas com as etapas de desenvolvimento cognitivo, moral e pessoal em que se encontra um, bem como à etapa do seu ciclo de vida. E, muitas vezes, tais necessidades não são diretamente ligadas ao ensino, mas à aspectos profissionais e pessoais, incluindo, entre outros, a redução de ansiedade (MARCELO, 1999).

Se, na verdade, foi esta progressão de estudos que possibilitou à gestora a continuidade da docência, tendo em vista que seu curso inicial – a pedagogia – não lhe oportunizava mais campo de trabalho, como mencionado anteriormente, tal acontecimento foi consideravelmente significativo para sua chegada à gestão, tendo em vista ser a docência, requisito para a função.

A necessidade de Glaucia de fugir de sua realidade pessoal não a afastou, contudo, da convicção de priorizar suas filhas. Posteriormente, ao ser aprovada em

concurso público municipal, desistiu do cargo por entender que o acúmulo de trabalho a afastaria das filhas.

Fui até lá para escolher e declinei. Quando eu percebi que o horário ia ficar muito apertado, tinha que fazer tarde e noite, minhas meninas eram pequenas... a menor tinha 2 anos. Falei: “ah... não. Vou sair elas estarão dormindo, vou chegar elas estarão dormindo... Daqui a pouco quem vai precisar de tratamento psicológico serão elas porque a mãe está ausente. (Glaucia)

Os problemas vividos certamente não minimizaram sua preocupação de mãe e a correlata vontade de acompanhar as filhas de perto. Dessa forma, desistir de um cargo não se caracterizou nenhum problema. Bolívar (2002), ao relatar um estudo de Grant, conclui que “os projetos das mulheres são precários, dado o contexto mutável das situações familiares: nunca são seguros, pois haverá problemas inesperados a enfrentar” (BOLÍVAR, 2002, p. 86).

Estas situações familiares fizeram com que Glaucia, a partir da entrada na gestão, que lhe consumia mais tempo, passasse a controlar mais suas atividades, de maneira a não interferir em sua vida pessoal.

[...] quando eu via que estava levando serviço e já incomodando, chamando a atenção dos filhos e do marido, eu deixava um pouquinho de lado. Mas eu não deixava a ponto de interferir: quando eu começava perceber que o trabalho estava entrando em casa, eu dava um jeito de contornar. (Glaucia)

Dessa forma, procurou organizar-se no trabalho de forma a cumprir seus compromissos em horário de serviço e não precisar levar nenhuma tarefa para casa. Assemelhando-se ao caso de Carolina (da fase inicial), a gestora procurou adequar sua vida profissional à familiar. No entanto, determinadas características desenvolvidas profissionalmente também foram levadas para casa, buscando maior organização das atividades realizadas pelas filhas.

O que une os dois mundos, é o rigor com as coisas, a cobrança. Então, o que eu cobro aqui... eu cobro de mim, às vezes – na maioria das vezes eu cobro de mim – eu cobro delas. Os detalhes... “ah... vai fazer tal coisa? Não, não foi assim que eu pedi. (Glaucia)

Para Glaucia, portanto, os acontecimentos pessoais que ocorreram em sua trajetória após o nascimento da primeira filha foram marcantes para o desenvolvimento de sua vida profissional. A prioridade que dava às filhas foi

determinante em momentos de ruptura profissionais, bem como para o delineamento de sua prática gestora.

A trajetória pessoal de Geisa teve efeitos diferentes. Em primeiro lugar, afirmou que sua vida familiar não interferiu em nada em sua vida profissional, tendo em vista sempre ter contado com o apoio da família, incluindo o marido, para cuidar dos filhos e das tarefas domésticas. Mesmo trabalhando em duas redes (estadual e particular) no período em que atuou como docente e professora coordenadora, relatou que não houve ocorrência nenhuma que dificultasse o desenvolvimento de suas atividades.

[...] eu podia almoçar na casa da mãe e não precisar fazer almoço, porque eu saía de uma escola e corria pra outra... e eu tinha com quem deixar meu filho porque eu tive uma babá quando eu era criança e essa babá (risos) ficou morando na casa da minha mãe e ajudou a olhar o meu filho... (Geisa)

[...] eu sempre tive um suporte em termos de família, que ajudou a minimizar qualquer problema que eu tivesse pra conciliar [...] Eu nunca tive problema de achar: nossa, eu trabalho 8 horas por dia, hoje eu trabalhei 9... Essa coisa de ficar... é lógico que você se policia porque você sabe, se a gente bobear acaba ficando dez, onze horas por dia. Ficar mais que as 8 horas por dia nunca me incomodou. [...] Isso nunca me incomodou. E na minha casa, também isso sempre foi muito tranquilo. Nunca tive problema, o próprio marido já sabe que faz parte da minha função. (Geisa)

Porém, sua entrada na gestão, especificamente na função de coordenação pedagógica, ocorreu em virtude de Geisa ter ingressado na docência, em município distante de sua residência. Dessa forma, mesmo acreditando em seu potencial, como já relatado, este foi um dos principais fatores para que a gestora assumisse a função, buscando uma maneira de aproximar-se da família novamente. Não se pode desconsiderar, portanto, que o início da atuação gestora teve como elemento motivador e significativo, a valorização dos momentos vividos ao lado de sua família, embora a gestora tenha dito não perceber nenhuma relação entre momentos profissionais e pessoais.

Quando me efetivei na região da Grande São Paulo, foi a conta. Eu tinha que ir para lá... Eu trabalhava aqui na escola RY, antes da reforma de 96 que dividia as escolas. Lá na Grande São Paulo era muito complicado e na escola RY eu já tinha planos de entrar na coordenação, já era candidata a ser coordenadora. (Geisa)

Contudo, ao se referir ao momento vivido no momento das entrevistas, exercendo as atividades de diretora de escola, afirmou que tentava adequar suas atividades e não extrapolar as 8 horas de trabalho. E, nesta afirmação, mencionava o acompanhamento contínuo do marido, já aposentado.

Nunca tive problema, o próprio marido já sabe que faz parte da minha função. E acontece uma coisa engraçada: hoje em dia, eu dirijo, eu tenho carro e tudo, mas meu marido costuma me trazer e me buscar diariamente. Ele gosta de fazer isso. Às vezes eu falo que vou de carro, mas ele gosta de fazer isso. Então ele me traz e me leva. Às vezes o pessoal até brinca: “coitado, ele está esperando há meia hora, uma hora!” (risos) E ele também já sabe. Ele fala: “que horas que eu te pego?” Eu falo: “meio dia” Ele sabe que não é meio dia, mas ele chega meio dia e às vezes, é meio dia e vinte... meio dia e meia. Mas eu sempre contei com a compreensão, até pelo perfil do meu marido, pela personalidade dele. Então foi uma benção porque não dá problema. (Geisa)

Na discussão de seu relato, a gestora apontava que sua atual preocupação em adequar seus horários devia-se justamente ao fato desse acompanhamento. Sentia-se grata pela compreensão do marido e, por isso, tentava se organizar ao máximo, embora nem sempre fosse possível cumprir seus horários e não fazê-lo esperar. Neste caso, é interessante observar que no início do trabalho docente, quando os filhos ainda eram pequenos, Geisa não se incomodava com essa questão. Quando da entrevista, numa situação de maior independência, sua preocupação tornava-se maior.

Cabe salientar que não foram encontradas situações semelhantes em nenhuma das leituras realizadas que se adequassem a esse caso. Contudo, é pelo contexto de formação, compromisso e integração ao trabalho que a gestora apresenta, é admissível inferir que tal comportamento refere-se exatamente ao “descompromisso” familiar que a mesma vive junto ao marido. Antes, embora ambos estivessem em intensa atividade, contavam com o apoio amplo da família no cuidado com os filhos. Mais tarde, o cuidado necessário abrangia especificamente o casal, razão pela qual fosse possível tal dependência, fator não apresentado nos momentos anteriores.

Diferente dos demais gestores, Gilson afirmou que a maior interferência de sua vida pessoal no âmbito profissional estava relacionada aos valores que aprendeu durante a vida pessoal, principalmente no que se referia à postura moral de um servidor público. O gestor não se referiu a períodos mais recentes, mas a toda sua trajetória. Para ele a convivência com o ambiente familiar desde a infância,

proporcionou o desenvolvimento de valores muito sólidos. Neste sentido, acreditava que a prática do gestor devia se constituir em um exemplo para toda a comunidade escolar e que se constituía em oportunidade de adquirir respeito tanto pelos profissionais quanto pelos alunos.

Até porque você cresce numa cultura, onde funcionário público era visto de uma forma que a gente mantém aquela imagem do funcionário público. Então, a sua conduta deve... você aprende, de um jeito ou de outro, pelo exemplo... [...] você aprende que em determinadas funções, você tem que ter uma conduta que não deve ser... não pode cometer determinados excessos, ter uma conduta escandalosa, tem aquela coisa... nada que venha a denegrir a imagem daquela pessoa. E o diretor de escola é um exemplo no se vestir, na forma de falar, analisar, julgar... [...] Acho que a maior interferência é eu ter um referencial de uma época que não se aplica a época atual. (Gilson)

Embora a ênfase da primeira entrevista tenha recaído nesta questão, na devolutiva da entrevista Gilson foi um dos gestores que mais refletiu sobre tais interferências. Por esta razão, muito do que será discutido aqui não se encontra na transcrição de seu relato, tendo em vista que a devolutiva não foi gravada, mas foi registrado no biograma. Na segunda entrevista, tendo o biograma em mãos, Gilson fez questão de alterá-los e acrescentar elementos muitos significativos durante a discussão. Sua visão sobre o confronto pessoal/profissional parecia ter adquirido novos contornos.

Em primeiro lugar, reconheceu ter sido favorecido pela diretora, então sua sogra, para o início de sua atuação na vice-direção e, posteriormente, na direção. É evidente que não se tratava do gestor assumir sem ter competência a competência necessária, nem dessa capacidade ser questionada aqui. O fato é que o vínculo familiar se caracterizou num incidente crítico para o início de sua atividade, principalmente, e tendo em vista que na coordenação pedagógica Gilson havia ficado por apenas um ano, a título de experimentar um novo projeto.

Posteriormente, sua mulher – também professora – efetivou-se em outro município, razão pela qual o gestor mudou seus rumos. Deixou a substituição na rede estadual e afastou-se para a direção numa escola municipal do mesmo município onde sua esposa tinha se efetivado.

A minha mulher se efetivou em outro município e eu não quis bancar duas casas. Então, dei um jeito de ir pra lá e aluguei minha casa aqui. (Gilson)

Gilson não tinha interesse específico na direção da rede municipal, porém, as circunstâncias o levaram a tomar tal atitude. Um ano depois, o gestor afirmou que por razões políticas perdeu o referido cargo e teve que retornar ao município de origem. Porém, tendo reorganizado sua vida, teve que ficar durante meses trabalhando em um município e morando em outro. No mesmo período, sua mulher engravidou, perdeu o bebê e passou por sérios riscos de saúde.

Com todos estes acontecimentos e, sem poder retornar e a residir em seu município, o gestor sentiu-se completamente abalado e também se fragilizou fisicamente. Para ele, este foi o pior momento de sua vida e, durante longa conversa, refletiu, se emocionou e chegou a conclusão que após tais episódios, passou a desacreditar em tudo. Afirmou que antes acreditava na bondade humana, mas que, depois deste momento, deixou de acreditar.

Então você vê que o discurso é um e a prática é outra. Então ali você começa a ficar calejado de determinadas posturas, determinadas situações... que vão deixando você... não é bem... desiludido, vão deixando você prevenido. Você vai perdendo a ingenuidade, perdendo um pouco o idealismo... (Gilson)

A mudança em sua forma de enxergar o mundo foi categórica, com reflexos em sua prática atual, onde a descrença e desesperança são sentimentos constantes, ainda que mantenha o cumprimento dos compromissos, ratificando seus valores antes adquiridos.

Ao retornar para o município de origem, reassumiu seu cargo docente e mais uma escola particular. Foi uma interrupção em sua atuação gestora por força de toda movimentação que viveu nos dois anos anteriores. Nessa época, relatou que trabalhou em cinco escolas diferentes, ministrando 64 aulas por semana e afirmando que seu trabalho fluía muito bem e correspondia a todos os seus compromissos. Trazendo à memória essa época, Gilson concluiu que gostava muito da docência e que acreditava não haver recurso melhor na escola do que um bom professor.

A mesma coisa é o professor. A figura principal, o objeto de uma escola existir é o aluno. Mas a figura principal da escola ainda é o professor. Uma escola com bons professores, você dispensa todo o resto. Numa escola com maus professores, você pode ter um gênio na direção, outro na secretaria... O Secretário da Educação pode ser a melhor coisa do mundo, não vai, você não consegue. Porque um bom professor, no final das contas ele consegue. (Gilson)

Neste trecho do relato de Gilson, ao mesmo tempo em que manifesta seu apreço pelos professores, deixava transparecer certa desilusão com a educação de uma maneira geral e até mesmo com sua função. Portanto, apesar de Gilson ter progredido funcionalmente, o sentimento de satisfação para ele não se fazia tão intenso. O significado de carreira profissional pode ser diferente e “abranger questões íntimas, mantidas preciosas e secretamente por cada um, como a imagem de si e o sentimento de sua própria identidade, e refere-se à situação oficial do indivíduo, às suas relações de escolha, ao seu modo de vida” (GOFFMAN, 1968, *apud* VALLE, 2006, p, 180).

Dessa forma, a trajetória de Gilson se diferenciava muito da de Glaucia e Geisa. Glaucia e Geisa, embora com o desejo comum (manterem-se próximas à família), também se distinguiam com relação ao contexto vivido e a forma como se relacionavam com os acontecimentos. Glaucia respondeu sempre diretamente aos problemas, tomando decisões sempre que percebeu a ameaça de se distanciar de suas filhas. Para a gestora, antes da carreira profissional, a vida familiar esteve sempre em primeiro plano. No caso de Geisa, ainda que valorizasse muito a família, desde sua vivência como criança, centrou-se mais no compromisso profissional. Há que se destacar o apoio que a gestora recebia, ao contrário de Glaucia, que passou por momentos de crise pessoal, sem mencionar, em seu relato, qualquer apoio recebido.

Gestores da Fase Final

Para os gestores desta fase a relação vida pessoal e profissional apresentou características bem diferentes. Erika se referiu à dificuldade de conciliar o trabalho doméstico e o profissional. Depois de muito tempo se dedicando à casa e à família, o trabalho representou uma libertação. Seu relato expressava a necessidade que sentia de afastar-se das atividades domésticas e do cuidado dispensado aos cinco filhos. O tempo do trabalho na escola lhe parecia mais tranquilo do que aquele desempenhado na própria casa.

[...] quando eu era mais nova, eu ficava muito tempo na escola, muito tempo na escola [...] Os filhos cobravam bastante. O marido cobrava... Mas daí eu não tinha mais freio! Então... hoje não... hoje eu já sei separar. Talvez por não ter mais ninguém. Talvez por não ser... Mas... de uns anos pra cá, eu já consigo alguma coisa. [...] Porque... eu quero as minhas horas só... Porque

eu lembro que quando eu era mais moça, eu não tinha pressa de ir embora. Talvez... por... saber que lá... eu tinha que fazer outras coisas... E era difícil lá! Lavar, passar, cozinhar... e cuidar de criança... e ver tudo isso aí! (Erika)

Valle (2006) se referindo a um estudo feito com professoras dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, declarou que “a maioria das professoras interrogadas se confrontou com a transição entre o papel tradicional de mãe e dona-de-casa e o ingresso no mundo do trabalho” (VALLE, 2006, p. 185). No caso de Erika, esta transição teve um foco diferente. Depois de experimentar o trabalho fora de casa, sentiu que tal atividade lhe parecia menos cansativa do que a doméstica. Para ela, mesmo as cobranças de marido e filhos não eram tão significativas quanto a satisfação que sentia no trabalho. Mais tarde, ao rememorar esses momentos durante a entrevista, a gestora reconheceu que, por parte do marido, recebia mais apoio do que cobranças. Assim, Erika se enquadra num grupo de mulheres que apesar de ter apoio dos maridos e preocupação com os filhos, não se imaginam sem trabalhar porque se realizam mais nesta atividade.

Talvez... se eu fosse só mãe, eu acho que eu teria ficado louca... (risos) teria ficado louca! De jeito nenhum. Me arrependo... de ter não ter começado antes. Porque a minha colega de sala já se aposentou. E eu ainda estou aqui ainda... (Erika)

Essa característica distinguiria essas mulheres, segundo Betiol e Tonelli, (1991), da imagem tradicional da mulher que privilegiava a atividade doméstica em detrimento do exercício de uma profissão. Entretanto, não se pode esquecer que a gestora teve a ajuda da sogra para tomar conta dos filhos, o que se constituiu em um elemento facilitador para sua dedicação ao trabalho. Em seu relato, dizia:

[...] minha sogra me ajudou olhando a minha menina... (Erika)

Sua satisfação com o trabalho não significou a negligência em relação às atividades domésticas. Pelo contrário, segundo Érica, a dinâmica de suas atribuições como gestora demandava dela a realização de várias atividades ao mesmo tempo, o que contribuiu para que se tornasse mais ágil também em casa, de maneira a organizar melhor sua vida cotidiana. A gestora relembrou:

Naquele tempo eu tinha obrigação de fazer, de estar atenta lá... e atenta aqui... Então... eu tinha bem esse lado. Eu saía de casa e deixava tudo pronto, tudo arrumado, tudo acertadinho... pra depois eu ir para a escola. E vinha da escola. Chegava, já ajeitava... Então... eu penso que esse lado da escola me ajudou também no lado da casa. E o lado da casa também me ajudou no lado da escola. Porque você sabe que você tem que fazer um monte de coisas ao mesmo tempo. Então, na escola também você tem que fazer vários papéis ao mesmo tempo. (Erika)

Erika então, se dedicava ao trabalho não se limitando às horas regulares, mesmo considerando os compromissos em casa. A gestora relatou também, que apesar do apoio e de gostar do trabalho, em alguns momentos o cansaço fazia com que alterasse seu comportamento em casa. Relatou que os filhos hoje, já adultos, rememoram as atitudes da mãe quando ainda eram pequenos.

Porque eles falam: “a mãe... naquele tempo a mãe “batia” na gente... precisava ver, a mãe xingava e pá...” (risos) Por quê? Porque daí você já vinha com a cabeça cheia! Aluno... pessoas, pais... e compromissos... tudo. Aí chegava em casa, escutava aquela mesma reclamação, porque daí vinha aquele lado de mãe... (Erika)

No entanto, não se arrepende de ter trabalhado e considera que cumpriu seu papel de mãe, relatando que todos seguem seus caminhos e sem lhe fazer cobranças excessivas.

Mas, eu... acho que eu dei muita sorte! Porque... apesar de tudo isso, eles conseguiram, não é? É... a gente conseguiu que eles crescessem, cada um fazendo sua atividade... E... sem muita... muita “chorumela” na hora das reuniõezinhas familiares... (Erika)

Tendo esta certeza, a gestora poderia agora dedicar-se ainda mais ao trabalho, considerando sua realização neste ambiente. Entretanto, agora com os filhos criados, não sente mais vontade de permanecer além do tempo regulamentar no trabalho. Morando atualmente sozinha, pode retornar para casa e descansar. Betiol e Tonelli (1991) afirmam que para as mulheres da geração mais velha, o trabalho fora do lar estava também associado à falta de atividade e à perda de função no lar, muitas vezes, em virtude do crescimento dos filhos. Embora reconhecendo que isso aconteça com muitas mulheres, para Erika não há tal sentimento de vazio. Pelo contrário, hoje se sente mais livre para cuidar de si mesma e fazer as atividades de que gosta. E, sentindo-se mais livre, decidiu que quer se aposentar para ter o tempo suficiente para outras atividades.

Várias outras colegas aí que são minhas colegas de sala, todas já se aposentaram. Já estão aposentadas. Tem umas que aposentaram naquele tempo que... com quarenta e poucos anos já podia aposentar. Que sonho! (risos) Que sonho! [...] Eu quero sair porque eu quero fazer outras coisas. (Erika)

Neste sentido, a gestora retoma um assunto que, apesar de parecer simples, para ela teve uma grande relevância: aprender a dirigir. Em seu relato, além do arrependimento de ter demorado em começar a trabalhar, Erika afirma que outro lamento é não ter realizado esse sonho.

Me arrependo.... mas me arrependo tanto também... é de não saber dirigir... Isso... isso... às vezes eu me pego pensando, como diz a canção lá... Me pego pensando nisso aí. [...] Pôxa, se eu soubesse dirigir, oh... agora eu chegava em casa, podia até dar uma descansadinha, não é? Porque você vem de ônibus... de ônibus é uma hora antes... Pra você ir de ônibus, é fácil, não tem reclamação, mas demora.

Ao tratar desse assunto, Erika atribui a culpa pelo não aprendizado ao marido, que sempre procurou suprir esta necessidade, razão pela qual ela acabou desistindo do sonho.

Acho que... nessa parte, eu acho que meu marido foi falho, não me incentivou. “Dirigir pra quê? Eu levo você pra onde você quiser...” E ele levava mesmo... levava, buscava... Mas daí eu... eu não fui. (Erika)

Portanto, apesar de toda independência que Erika desenvolveu ao optar por não trabalhar quando os filhos ainda eram pequenos e, posteriormente, decidindo trabalhar exatamente para vivenciar outras experiências além das familiares, neste sentido, permitiu-se permanecer na dependência do marido. Mencionar este trecho da narrativa de Erika se faz oportuno porque tal dependência acabou por potencializar sua vontade de aposentar-se mais rapidamente, tendo em vista que a gestora entende que sua vida é mais complexa, ao depender de transportes coletivos para se locomover. Dessa forma, ao ponderar sobre as atividades que gostaria de realizar para sua satisfação pessoal, com o tempo gasto para deslocar-se para o trabalho, sente que a melhor opção é a aposentadoria.

A minha intenção é trabalhar nesses lugares que eu gosto, sabe? Como instituições de caridade... [...] Às vezes eu falo pra uma colega: “Vai preparando meu caminho que eu quero trabalhar com vocês aí: picar verdura... essas coisas assim. Que não... não fique focado em só alguma coisa, mas que eu possa ter habilidade de fazer, de ajudar... [...] Não quero

mexer com essa parte de educação não. Quero fazer coisas diferenciadas, para falar a verdade quero até aprender a bordar! Eu já fui até, mas não dá tempo. Fica muito difícil pra gente fazer agora porque eles só têm aqueles horários... Então... é quarta-feira, das duas às quatro. Daí eu estou trabalhando, não tem jeito. Então... eu até tentei fazer uns horários, mas não dá. Não dá certo. Se eu... se eu dirigisse, talvez desse. Porque daí você vai e volta... Mas não dá. Então... tem que ser depois mesmo. [...] Então eu espero que até lá, quando eu me aposentar [...] viajar e trabalhar nesses lugares, esse é o sonho! Se Deus quiser! (Erika)

Assim, os acontecimentos pessoais que marcaram a vida de Erika e interferiram em seu percurso profissional relacionam-se ao excesso de tarefas domésticas em virtude do número de filhos, que a fizeram encontrar no trabalho uma forma de se realizar mais do que em casa. Posteriormente, a independência dos filhos se caracterizou também num incidente crítico que a levou a reorganizar sua atividade profissional de maneira a dedicar menos horas ao trabalho e reservar mais tempo para si mesma.

Goldemberg (2011, p. 63) se referiu a essa questão quando afirma que:

Entrevistando brasileiras de mais de 40 anos, encontrei esta mesma ideia. Casadas ou separadas, com filhos ou netos, com namorados ou sozinhas, trabalhando ou aposentadas, as mulheres com quem tenho conversado dizem categoricamente: “é a primeira vez na vida que me sinto realmente livre. Antes, vivia para o marido, os filhos, a família. Já cumpri todas as minhas obrigações sociais e familiares. Agora, posso cuidar de mim, fazer o que realmente gosto, não dar mais satisfação para ninguém. Posso ser eu mesma pela primeira vez na minha vida”.

Estela, apesar de se dedicar intensamente ao trabalho, teve uma trajetória muito diferente da de Erika, sendo os motivos que favoreceram a dedicação de ambas ao trabalho, completamente opostos. Para a gestora, o fato de ser solteira e não ter responsabilidades com horários na vida pessoal contribuiu muito para que pudesse realizar suas atividades profissionais.

[...] eu tenho facilidade porque eu sou solteira. Não tenho a preocupação de ter casa, marido... [...] Eu, graças a Deus, eu tenho o tempo muito bom para permanecer na escola. Acho que isso me ajuda muito. Sabe? Porque se eu for pra casa, eu vou no horário de almoço e, graças a Deus, eu tenho a minha mãe e a minha irmã que moram em casa. Então, isso já facilita porque eu não tenho que cozinhar... nada. Mas é o que ajuda muito porque se eu tivesse que fazer, era uma preocupação a mais. (Estela)

Durante a entrevista, entretanto, refletia que se dedicou exclusivamente às atividades laborais durante muito tempo, deixando de reservar tempo para si mesma e para a mãe e a irmã, com quem ainda morava.

Agora... vou ser sincera para você: eu não tinha muita preocupação de... eu tinha muita preocupação com a escola, com o trabalho da escola. Então... eu entrava às 7 horas e saía às 7 da noite... Às vezes até almoçava na escola. (Estela)

[...] acho que quando eu peguei a escola do jeito que eu peguei, eu ficava muito preocupada e às vezes até deixava um pouco de lado a vida pessoal. Sabe? Eu fiz isso. (Estela)

Estela não se refere a acontecimentos de sua vida pessoal, a não ser sobre esta característica de ser solteira e encarar este fato como um aspecto facilitador para sua dedicação ao trabalho. O seu relato versa sobre sua atividade profissional e, exceto pelos momentos da infância e da vida escolar, não menciona outros acontecimentos.

A vivência pessoal de Eurico foi relatada pelo gestor sempre com ênfase na realização de seu desejo de ser diretor de escola. Desta forma, afirmou ter uma condição bem favorável para seu desenvolvimento profissional, por ter se preparado desde a juventude para atuar na área educacional. Com a vida pessoal e familiar equilibrada pode dedicar-se inteiramente ao trabalho.

[...] eu voltei toda minha vida... coisas que eu recebi de herança, trabalhava, guardava... entende? Pra poder me manter, porque eu sabia que não ia receber um salário bom. Eu teria que ter uma estrutura pra que eu pudesse continuar. Então eu fui trabalhar em fábrica, fui trabalhar... Tudo eu guardava... dinheiro... comprava um terreno, comprava alguma coisa... Eu falava: eu sei que mais tarde eu vou.... (Eurico)

Mesmo assim, no início da vida profissional, sempre teve que assumir uma carga horária maior de trabalho, mas não deixou a convicção de seguir carreira e tornar-se diretor de escola.

Então eu falei: eu tenho tudo preparado pra ficar. Agora isso não me impede que eu faça outros serviços, porque eu já tive dois serviços pra poder me manter. Eu era coordenador da APAE, trabalhava em duas, três escolas, dava aula em escola particular, entendeu? Pra manter o salário. (Eurico)

A preocupação do gestor em organizar a vida pessoal para facilitar sua trajetória profissional foi tanta que até mesmo com referência ao seu casamento, sua

decisão sofreu interferência deste fator. Entendendo que não teria um bom salário no campo educacional, decidiu que não se casaria com alguém que não trabalhasse.

E sempre também tinha aquele negócio: eu não vou me casar com mulher que não trabalhe fora. (risos) Já tinha essa visão: se eu não vou ganhar muito bem, também não vou casar com uma mulher que não trabalhe fora, não é? (Eurico)

Normalmente, o papel de provedor vem em primeiro plano no discurso dos homens, associado ideologicamente ao modelo tradicional masculino, que os veem como únicos responsáveis pelo sustento da família (VIANNA, 2001). Porém, este não é o caso de Eurico que, desde cedo, entendia que as responsabilidades financeiras deveriam ser compartilhadas, especialmente porque isso asseguraria a realização de suas expectativas profissionais.

Eurico relatou ainda que além da parceria com a mulher no aspecto financeiro, contou com sua participação no que se referia ao tratamento com alunos, tendo em vista que a mesma era psicóloga e o auxiliava quando se tratava dessas questões.

A minha mulher é psicóloga, flutua [...] gosta de ouvir, de dar conselho... [...] Mas eu acho que eu levei, que eu já tinha um pouco de praticidade [...] a praticidade aliada à organização, com muita paciência. E trago até um pouquinho do que a minha mulher tem. Às vezes eu estou com um problema com um aluno, eu sento e converso: o que eu posso fazer com esse aluno? Ela fala: senta e conversa. Às vezes é um problema familiar... (Eurico)

O relato do gestor não menciona nenhum acontecimento de ordem pessoal que tenha interferido em sua trajetória profissional. Ao contrário, demonstra que, contrapondo-se aos demais gestores, toda sua vida pessoal foi organizada em torno do trabalho. A única referência que faz, embora somente tenha notado posteriormente, na segunda entrevista, é com relação à continuidade dos estudos. Neste sentido, reconheceu que dar continuidade ao seu aperfeiçoamento profissional ficou em segundo plano, em virtude dos investimentos no estudo da filha, ainda que este investimento se refira mais a questão de tempo do que financeira. Portanto, adiar as possibilidades de estudo em prol do acompanhamento da filha, foi o único fator que, segundo o gestor, interferiu de alguma forma em sua trajetória.

Até agora eu não tive tempo nem de fazer mestrado porque não dá tempo. Mestrado, pós-graduação.. penso dez vezes. Você tem que fazer como você está fazendo... Mas eu acho que a minha menina vai se formar agora, então eu vou me dedicar a essa outra parte de pós... (Eurico)

Por outro lado, Eurico alegou, como Érika também o fez, que conhecimentos práticos de seu cotidiano eram levados para o âmbito familiar.

Pra ser professor, diretor, hoje em dia, precisa ter muita paciência. Até levo e procuro dizer em casa: nada é por morte, tem que ser por vida. Uma coisa que eu levo daqui pra casa é praticidade. Ensino minha menina a ser prática no dia a dia, pra tomar decisão, pra organizar as coisas... prático... tudo esquematizado desse jeito: onde está, por que está. Faça cópia de tudo... Sempre ter essa praticidade e organização, isso eu levo pra casa. (Eurico)

Para Eurico, a vida profissional influenciou muito mais a vida pessoal do que o inverso, como ocorre com muitos dos gestores, tendo em vista que na maioria dos relatos, independentemente da fase da carreira, denota-se que ao longo das trajetórias, fatores da vida pessoal sempre apresentaram algum tipo de influência ou contribuição para a atuação gestora. Ao narrar sua história de vida, as pessoas estabelecem conexões coerentes entre os diferentes acontecimentos e experiências que consideram relevantes (BOLÍVAR, 2011).

Embora a maioria tenha estabelecido alguma relação nesse sentido, parece haver mais coincidências entre os gestores, cujas carreiras parecem se desenvolver com maior independência de suas vidas pessoais, como é o caso de Carlos e Eurico. A exceção recai sobre Gilson, a quem acontecimentos da vida pessoal além de alterarem seus rumos, acabou por influenciar até seu modo de pensar sobre a educação.

Entre as gestoras, proporcionalmente, houve maior incidência de relatos onde as influências da vida pessoal se fizeram significativas, porém, sob perspectivas diferentes. “*E é sobretudo no seu relacionamento com a família que a dimensão feminina se manifesta*” (MOITA, 1995, p. 135). Para Carolina, Gláucia e Erika, a maternidade se constituiu em incidentes críticos levando-as a redefinir seu modo de agir profissionalmente. Entretanto, para Carolina e Gláucia, pertencentes a uma geração mais nova, a opção foi por reorganizar a vida profissional para melhor atender a vida pessoal, enquanto que Erika, de uma geração mais velha, viu-se

inclinada a envolver-se mais no trabalho de maneira a vivenciar menos seus problemas familiares. Neste sentido, Moita (1995) afirma que:

O 'papel' da profissão em relação aos outros espaços de vida pode ter múltiplos aspectos. Pode ter um caráter compensatório ou equilibrante. Pode ser um recurso; pode ter um lugar central na vida e vir mesmo a ser o seu 'motor'. A profissão é por vezes um meio de afirmação pessoal e social, sobretudo quando o mundo da família e da casa é sentido como demasiado apertado. (MOITA, 1995, p. 138-139)

Portanto, considerando a possibilidade desses múltiplos aspectos, embora a maternidade tenha sido um momento desencadeador de mudanças, diferentes reações podem ser notadas nas trajetórias dessas gestoras.

Nos casos de Camila e Estela, os acontecimentos da vida pessoal não se apresentaram de forma significativa como para as demais gestoras. Para elas, o trabalho foi considerado em primeiro plano, sendo a vida pessoal um pano de fundo para as ocorrências profissionais. Não se trata de desconsiderar a importância da vida pessoal, mas de não estabelecer nenhuma relação entre as instâncias pessoal e profissional. As interferências apontadas por elas referem-se exclusivamente aos períodos da infância e juventude, perpassando pela vida escolar.

No caso de Geisa, embora seus relatos apresentem as mesmas características dos relatos de Camila e Estela, a gestora considerou que o início da gestão, entre outros fatores, sofreu a interferência de sua vida pessoal, no sentido de que tal decisão pautou-se também na possibilidade de retornar para perto de casa.

As fases em que se encontravam os gestores não teve relevância no que se refere à diferenciação de suas considerações. Uma gestora de cada fase atribuiu valores significativos às ocorrências de ordem pessoal. Igualmente, uma gestora de cada fase, deixou de atribuir significados relevantes a acontecimentos ocorridos no âmbito pessoal e familiar. Carlos da fase inicial e Eurico da fase final também não consideraram nenhum acontecimento da vida pessoal relevante para sua vida profissional, a exceção dos momentos da infância e vida escolar. De alguma forma, parece que *“o peso das experiências passadas na situação presente está relacionado com as aspirações do professor e as lógicas de ação nas quais ele foi e é conduzido a se inscrever”* (VALLE, 2006, p. 182).

Portanto, conciliar as vidas pessoal e profissional e perceber quais as implicações de uma instância na outra parece se constituir numa preocupação que pode acometer trajetórias tanto de homens como mulheres. Contudo, a frequência e intensidade com que isso ocorreu nas trajetórias analisadas, foi mais perceptível na vida das gestoras do que dos gestores. Mas, de qualquer forma, “*interessa ressaltar que a atividade profissional comporta antecedentes afetivos decorrentes da história de vida do professor, de sua carreira e de sua personalidade*” (TARDIF, 2010, p. 214), não havendo como separar o pessoal do profissional. Nesta perspectiva, pensar nas trajetórias profissionais e nos acontecimentos que as influenciaram, tomando por base a pessoa total do gestor ou gestora, implica também “*articular os processos formativos do ponto de vista daquele que se forma, inseridos em sua trajetória pessoal e profissional*” (BOLÍVAR, 2002, p. 77), como será tratado a seguir, com referência à formação continuada e os contextos de trabalho nas práticas dos gestores de cada fase.

C. Influência da formação continuada e dos contextos de trabalho na prática gestora

Considerando que o desenvolvimento profissional dos gestores está diretamente relacionado às suas trajetórias pessoais e profissionais, bem como às políticas e contextos escolares nos quais realizam seus trabalhos, procurou-se identificar nos relatos, como os processos formativos e os contextos de trabalho, do ponto de vista de cada um, interferem na carreira profissional, com vistas a melhor compreender tais trajetórias. Neste sentido, ressalta-se que uma importante característica do desenvolvimento profissional dos gestores é a dinâmica de apropriação dos conhecimentos e das experiências vivenciadas nos âmbitos pessoal e coletivo, que nem sempre ocorre de maneira consciente.

A forma como cada gestor se apropria e reconstrói conhecimentos e experiências, depende dos pressupostos teóricos e práticos assimilados durante sua história de vida. E, como as histórias de vida são diferentes, as relações que se estabelecem entre os saberes construídos e os novos saberes decorrentes da prática e da formação continuada, também se constituem de maneira diferente.

Nessas diferentes histórias, serão discutidos os relatos feitos pelos gestores no que se refere ao momento da atuação na área de gestão, contemplando a

influência da formação continuada e dos diferentes contextos de trabalho na prática gestora.

Placco e Silva (2001) consideram a formação continuada como:

um processo complexo e multideterminado, que ganha materialidade em múltiplos espaços/atividades, não se restringindo a cursos e/ou treinamentos, e que favorece a apropriação de conhecimentos, estimula a busca de outros saberes e introduz uma fecunda inquietação contínua com o já conhecido, motivando a docência em toda a sua imponderabilidade, surpresa, criança e dialética com o novo. (PLACCO; SILVA, 2001, p. 26-27)

Nesta direção, os próprios contextos escolares se configuram como espaços de aprendizagem, onde os gestores “*desenvolvem saberes específicos, baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio*” (TARDIF, 2010, p. 38-39). A consideração sobre o ambiente de trabalho como espaço de aprendizagem esteve presente, ora com mais ênfase, ora com menos ênfase, nos relatos dos gestores de cada fase da carreira.

Gestores da Fase Inicial

Carolina, Camila e Carlos foram unânimes em afirmar que a prática contribuiu mais para sua atuação do que a formação específica para a gestão. Os três gestores relataram opiniões positivas quanto à pertinência dos cursos realizados em caráter de formação continuada, principalmente quando comparados à formação em Pedagogia. Por esta razão, em alguns casos, impressões relatadas pelos gestores sobre tal formação serão retomadas, para fins de melhor compreensão de suas considerações sobre a formação continuada.

Carolina, embora tenha participado de poucas ações de formação, considerou o curso de Pedagogia insuficiente para sua prática,

[...] porque a gente não teve na formação, na pedagogia. [...] Eu acho que se eu tivesse continuado só com os conhecimentos da pedagogia, eu não conseguiria fazer muita coisa... (Carolina)

Os outros cursos a que Carolina se refere, como o Programa de Desenvolvimento Gerencial (PDG) teve caráter administrativo e, por isso, a gestora o considerou extremamente relevante, tendo em vista ser esta a área em que enfrentava mais dificuldades na atuação como diretora de escola. Segundo ela,

[...] alguns cursos ajudaram bastante, senão você fica tendendo só pra um lado, deixando o outro. Que nem aquele PDG Educação, lembra? Aquele PDG é... Você lembra aquele primeiro que teve? Aquele PDG Gestão foi excelente! Então... algumas coisas que a gente fazia meio que automático e não sabia... aprendi vendo... [...] foi o que clareou muita coisa, ajudou muito. Foram os cursos, foi fundamental. (Carolina)

Neste sentido, é importante lembrar que os poucos conhecimentos que a gestora admite ter construído na formação inicial referem-se aos pedagógicos. Além disso, sua experiência como coordenadora pedagógica foi extremamente rica em termos de aprendizagem, considerando que para oferecer o suporte necessário aos professores, também teve que aprimorar seus conhecimentos. Isso porque para formar o professor, cabe ao coordenador pedagógico “*planejar reuniões, atualizar-se e planejar etapas para atualizar os professores e pensar em procedimentos específicos e nas necessidades de seu grupo*” (CLEMENTI, 2001, p. 61).

Assim, ao exercer a direção de escola, a dimensão pedagógica era a área em que se sentia mais segura, pois, em seu relato afirmava:

[...] a minha prática é mais pedagógica, eu fico tendendo a sempre continuar nas reuniões com os coordenadores, com os professores. Quando a gente elabora um planejamento, uma reunião pedagógica, eu gosto de participar, porque.... o que me apaixona é isso. (Carolina)

A formação continuada através dos cursos oferecidos pela própria Secretaria da Educação a ajudou muito no que se refere aos conhecimentos necessários para trabalhar as demais dimensões da gestão, configurando-se como uma aprendizagem significativa para sua prática. Por outro lado, Carolina também considerou que somente os cursos não dariam conta dos desafios a serem enfrentados. Neste sentido, a aprendizagem com os colegas de trabalho foi considerada pela gestora igualmente significativa, especialmente no início de sua atuação, quando recorreu por muitas vezes aos diretores mais experientes.

[...] então isso daí a gente foi aprendendo mais na prática e foi tirando dúvidas [...] Se não conseguia entender muito, daí eu ia à Diretoria de Ensino, perguntava pra colegas, pra outros diretores... Se eu ficasse só nessas reuniões, é... eu também... (Carolina)

Tardif (2010) afirma que os saberes profissionais são saberes da ação, saberes do trabalho. Para o autor, esses saberes não se referem somente ao

trabalho, mas aos saberes trabalhados e incorporados no processo de trabalho, que só tem sentido em relação às situações reais, a partir das quais são construídos, modelados e utilizados de maneira significativa pelos trabalhadores. Portanto, nessas situações de aprendizagem Carolina foi desenvolvendo as competências necessárias para o exercício da gestão. Dentre essas competências, além da pedagógica, a gestora relatou que trabalhar com a gestão de pessoas, considerado por ela importante para o bom desempenho da escola, foi algo facilitado pelo seu próprio modo de ser. Por outro lado, sua escola reúne um grupo muito heterogêneo e isso a fez expandir ainda mais sua capacidade de lidar com conflitos pessoais.

[...] as pessoas que trabalham comigo são muito agitadas, então a gente deixa... é... eu acho que... eu consigo trabalhar bastante com pessoas, mesmo sabendo que tem uma que é mais agitada, a outra é mais... explosiva, a outra é mais tranquila. Então a gente consegue... eu consigo é... trabalhar bastante com pessoas, não deixo muito atrito, muita discussão, essas coisas... eu... consigo apaziguar bastante... Porque o gestor não é só trabalhar o administrativo, às vezes você tem que ter um jogo de cintura. Você trabalhar com o pessoal faz com que a escola consiga andar mais, né? porque a gente trabalha com pessoas aqui.... gestão de pessoas... então isso daí me ajuda bastante. (Carolina)

Novamente, retoma-se a importância da experiência da gestora na coordenação pedagógica. A facilidade em lidar com as relações pessoais está intimamente ligada à sua experiência nessa função, na qual iniciou sua atuação com a preocupação em propiciar momentos de interação e disseminação de saberes entre os professores. É evidente, como já relatado, que essa atitude da gestora tem raízes na sua atuação docente, quando recebeu a atenção de colegas mais experientes. A satisfação de aprender e ser bem acolhida, a fez replicar e reinventar seu trabalho com base nesses pressupostos: da aprendizagem compartilhada e construída a partir da prática. Com essa preocupação em primeiro lugar, as relações pessoais foram ganhando cada mais importância em sua prática gestora. Porém, isso ocorreu num plano inconsciente. Por ocasião da discussão sobre seu relato, é que a gestora se deu conta de que era essa preocupação que a fazia dispensar a atenção a sua equipe. Para ela, sentir-se acolhida e apoiada, como foi enquanto professora e como tentou fazer aos professores, enquanto coordenadora pedagógica, tinha um significado muito forte. Neste sentido, Almeida (2001) afirma que:

Na tarefa de coordenação pedagógica, de formação, é muito importante prestar atenção no outro, em seus saberes, dificuldades, angústias, em seu momento, enfim. Um olhar atento, sem pressa, que acolha as mudanças, as semelhanças e as diferenças; um olhar que capte antes de agir. (ALMEIDA, 2001, p. 71)

Outra herança de seu contexto de trabalho na coordenação pedagógica, foi a facilidade para trabalhar com indicadores de desempenho, de modo a torna-los significativos para a aprendizagem dos alunos. Isso é muito importante porque “o objetivo final da gestão é a aprendizagem efetiva e significativa dos alunos” (LÜCK, 2000, p. 8). Contudo, esta é uma tarefa que normalmente ainda representa um desafio para os diretores de escola. Dessa forma, passar pela coordenação e desenvolver conhecimentos neste campo, possibilitou à Carolina sentir-se muito à vontade para realizar este trabalho também enquanto diretora. Neste sentido, a gestora destacou que foi nas ações de formação da Diretoria de Ensino a que é vinculada, que desenvolveu esta aprendizagem, na época em que exercia a coordenação.

Eu gosto de trabalhar com isso (indicadores de desempenho), sabe? É... foi nos cursos que... que tem bastante na Diretoria que [...] no replanejamento, mesmo que viesse assim... assuntos pra gente trabalhar... mas um período a gente parava pra ver fazer um estudo de como que os alunos estavam... as notas, o comportamento, o... o que que o aluno está aprendendo... A gente fazia gráficos, eu chamava os pais, chamava os alunos, a gente fazia reunião... traçava metas para os alunos... E isso... diminuiu muito a reprovação, diminuiu muito. eu acho que isso daí é uma gestão de resultados. (Carolina)

Ao discutir sobre esses assuntos, num segundo momento, Carolina reafirmou que para sua atuação como diretora de escola, as experiências acumuladas durante o período em que exerceu a coordenação pedagógica foram extremamente importantes. Acrescentou que, apesar do pouco tempo de trabalho, considera que os momentos compartilhados com colegas de profissão e as aprendizagens nos cursos de formação continuada foram relevantes para o cotidiano de seu trabalho.

Para Camila, a formação continuada também teve um significado importante. Porém, sendo a gestora com o menor tempo de atuação, sua participação nessas ações centrou-se apenas em um dos cursos oferecidos pela Secretaria da Educação, por intermédio da Supervisão de Ensino, além das reuniões de formação da própria Diretoria de Ensino que ocorrem, normalmente, com uma frequência mensal e cujos temas se dividem em aspectos administrativos e pedagógicos.

Fazendo referência a este único curso do qual participou, Camila afirmou que ele foi importante para auxiliá-la no gerenciamento do tempo e na delegação de tarefas aos funcionários. Para a gestora, estas simples orientações contribuíram para que ela conseguisse organizar melhor o trabalho e diminuir os conflitos entre funcionários, tendo em vista que distribuir bem as tarefas do cotidiano, em sua visão, produziu bons efeitos no relacionamento da equipe.

Na área de gestão fiz o Melhor Gestão, Melhor Ensino. E foi muito legal porque como a gente fala é... trabalhar o tempo. [...] Então, gerenciar tempo é muito importante. Aí eu comecei a delegar tarefas. Porque até então, a gente acha que tem que fazer tudo. Agora não... eu peço aos funcionários que façam as tarefas que não precisam ser feitas por mim, necessariamente. Esse gerenciamento de tempo foi um dos fatores importantes desse curso. É o lidar com as pessoas, foi muito importante. Pessoas que não fizeram, que não tem... Acho que esse curso deveria ser feito até mesmo com funcionários. Porque a maioria das brigas entre funcionários é por causa disso, da centralização de tarefas. (Camila)

As considerações de Camila quanto aos processos de formação pelos quais passou referem-se bastante ao período de docência. Neste sentido, seus relatos retomaram a importância do curso de magistério, sob a argumentação de que nesta formação trabalhou muito o aspecto humano da profissão. A gestora falou também de sua iniciativa para aprofundar os conhecimentos sobre aprendizagem, quando cursou psicopedagogia, buscando uma forma de entender melhor seus alunos. Com essas considerações, comentou sua vivência como gestora, no sentido de não perceber em seus professores tais preocupações.

[...] quando se faz o magistério, você faz até a parte da psicologia... filosofia... Todas essas áreas, você vê o ser humano. Eu fiz a psicopedagogia porque eu tinha a preocupação "porque este aluno não aprende? Onde está a dificuldade dele?" Quando eu trabalhei como PEB II (professor especialista), e hoje, na gestão, você não vê o professor focado em como o aluno aprende. Como ensinar algo para o aluno para que ele realmente aprenda? Qual a metodologia adequada? Os professores que dão aula de 5ª a 8ª série e no Ensino Médio não se preocupam com o aluno. Eles querem dar a matéria deles e o aluno que se vire. (Camila)

Camila, tanto quanto Carolina, transportou seus conhecimentos e preocupações desenvolvidos ao longo de sua trajetória profissional para a atuação gestora. A diferença é que o tempo em que Carolina atuou na coordenação possibilitou que ela incorporasse mais intensamente o papel de formador que cabe ao gestor, enquanto Camila ainda se pautava bastante em sua experiência docente.

Mesmo assim, valorizava os momentos vividos na coordenação e na vice-direção, para o cotidiano da direção escolar.

Em minha opinião, essa trajetória de professor, coordenador, vice-diretor e diretor... A gente tem que ter essa caminhada porque tem coisas que, como professor, você não sabe. O professor sabe que tem muitas cobranças, mas não sabe por quê. Na gestão, você compreende melhor como funciona a administração. (Camila)

Então, em minha opinião, todos os lugares por onde eu passei, me ajudam no exercício da gestão hoje. Eu vi quando eu saí da sala de aula e fui pra coordenação, a resistência dos professores e a necessidade da gente ouvir o outro. Nesta vida a gente aprende todo dia, a vida é um aprendizado. A gente aprende com o outro. (Camila)

Esta percepção influenciou a atitude da gestora que, visando minimizar conflitos, decidiu chamar para a vice-direção, justamente uma professora com quem tinha problemas.

Tanto que uma professora - que sempre entrou em conflito comigo - que eu chamei para ficar um período como minha Vice-diretora me falou: "como é diferente, como é bom estar desse lado. (Camila)

Apesar de um simples exemplo, a atitude de Camila demonstra como a prática é importante para a constituição da identidade gestora. Aprender a lidar com conflitos, embora seja uma competência relevante para a gestão em qualquer área, não é algo que se aprende nos cursos de formação inicial e, nem mesmo na formação continuada. São os momentos vividos no contexto de trabalho, na rotina diária, que possibilitam à pessoa buscar respostas para seus problemas. “*O trabalho não é primeiro um objeto que se olha, mas uma atividade que se faz, e é realizando-a que os saberes são mobilizados e são construídos*” (TARDIF, 2010, p. 257).

Dessa forma, o papel de articular e gerenciar os problemas da escola se estabeleceram para Camila, a partir das práticas vivenciadas em seu interior. Apesar de considerar os ganhos através da formação continuada, é na prática e na interação com os pares que a gestora considerava a evolução de seus saberes.

[...] essa trajetória também de sala de aula, de vice, acaba acrescentando muito na vida da gente. E assim, de espelho... ao longo dessa minha vida, eu tive muitos gestores... Eu tive pessoas da prefeitura que me marcaram muito. Do Estado, eu tive um Diretor que me marcou muito pelo respeito com as pessoas, pelo companheirismo... São várias pessoas com as quais

eu trabalhei... Tive pessoas que me apoiaram e por isso eu faço questão de apoiar as pessoas. (Camila)

Portanto, os contextos de trabalho foram considerados pela gestora como marcantes no momento em que lhe possibilitaram maior aprendizagem. Não há, contudo, menção a um fato específico, mas ao conjunto de experiências vividas.

Tanto quanto Camila e Carolina, Carlos valorizou muito sua aprendizagem prática, especialmente referindo-se às experiências vivenciadas na coordenação pedagógica. Da mesma forma, por ter pouco tempo de gestão, Carlos também participou de poucas ações de formação, às quais fez alguma menção positiva principalmente considerando que sua formação em Pedagogia, segundo suas palavras, foi absolutamente nula.

O 'Melhor Gestão' trouxe algo a acrescentar porque ali é muito pedagógico e o gestor que passou pelo pedagógico, já desenvolve boa parte daquilo. Mas... vem a administração do tempo que a gente não tem hábito de fazer. Então, sempre traz algo a acrescentar, não na sua totalidade, mas sempre traz. (Carlos)

Posteriormente, Carlos relatou que as aprendizagens desse curso o fizeram repensar sua atuação como diretor.

[...] numa reunião que fomos chamados, acho que do Melhor Gestão... todo mundo... pra fazer a função de quem era quem. Naquela reunião, me despertou assim... porque eu sou muito... quero acompanhar tudo. E... o feedback não estava saindo porque eu não estava junto... Porque eu falei para as coordenadoras: "quando vocês forem dar o feedback para os professores eu quero estar junto", porque aconteceu a observação da sala de aula, foi compartilhado entre nós. E o feedback eu quero acompanhar. Mas eu não estava conseguindo devido à demanda administrativa. Então estava assim, perdendo já o objetivo. E aquela reunião me despertou... Eu falei: nossa... eu preciso desvincular um pouco porque senão não anda... se depender só de mim. Eu tenho funcionários competentes e tenho que delegar e depois saber como foi. Mas não tem a necessidade de eu estar junto. Aí foi aonde as coisas começaram a acontecer. (Carlos)

Ao discutir as atribuições de cada função dentro da equipe gestora, num dos encontros de um curso, Carlos percebeu que mesmo exercendo a direção de escola, ainda mantinha suas ações muito voltadas à função de coordenador pedagógico, centralizando as atividades de coordenação. O gestor reconheceu ser esta uma atitude que acabava tornando moroso o processo de formação planejado pela equipe e decidiu acreditar no potencial das colegas de trabalho.

O fato de repensar sobre sua postura diante da equipe, não significou deixar de valorizar os conhecimentos desenvolvidos durante sua prática como coordenador pedagógico, inclusive fazendo alguma referência às dificuldades possivelmente sentidas por gestores que exercem a direção de escola imediatamente após ter saído da sala de aula. Ressaltar sua competência pedagógica se mostrou importante em todo seu relato.

[...] eu vejo que certos gestores dizem: nossa, que legal! Eu falo: gente, que mundo esse povo vive? Não sei se é por causa dessa experiência do pedagógico. De repente, aquele ser saiu da sala e foi direto para a direção. [...] Sabe, são coisas de práticas que a gente já realiza. É lógico que algo acrescentou. (Carlos)

É de extrema importância. Eu consigo ver isso através de experiências passadas. Tenho uns amigos que brincam comigo: nossa, como é bom ter um diretor pedagógico. Porque a gente tem essa vivência, a gente conhece a necessidade. (Carlos)

Para Carlos, a visão de cada função que desempenhou na educação foi importante para fundamentar sua prática como diretor de escola. Além de valorizar esta vivência e as ações de formação continuada, o gestor ainda relatou que, por iniciativa própria cursou uma pós-graduação com ênfase em ética, que também contribuiu para seu desempenho como gestor.

[...] eu fiz uma Pós também em ética na USP que me deu muita bagagem na questão pedagógica e administrativa porque eu pude entender muita coisa através dos estudos a [...] a gente foi juntando as coisas e foi muito bom, deu uma bagagem muito boa. (Carlos)

Por outro lado, o gestor relatou que o acompanhamento da equipe da Diretoria de Ensino também o levou a analisar sua prática e perceber necessidades de mudanças em sua rotina de trabalho.

Eu tive uma reunião com funcionários da Diretoria. Eles foram à escola e eu percebi que o meu olhar está focado no pedagógico. O administrativo eu deixei para o GOE (Gerente de Organização Escolar) e não acompanho. Inclusive rotina. Então isso me despertou... porque a minha preocupação é que os alunos avancem. Ajudar ali, buscar formação, vamos discutir, descobrir onde está a falha.... E acabei deixando um pouquinho... assinava tudo, tinha conhecimento dos documentos, mas assim... rotina do administrativo, deixei falho. (Carlos)

Neste sentido, cabe retomar as afirmações de Placco e Souza (2001), quando postulam que formação continuada não se dá apenas através de cursos e treinamentos. Assim, ações de acompanhamento também apresentam caráter formativo e foram consideradas pelo gestor como significativas.

De uma maneira geral, os gestores da fase inicial posicionaram-se positivamente diante das ações de formação continuada e classificaram o exercício da função mais significativo que a formação inicial. Apesar de cada um deles reagir diferentemente às aprendizagens, todos se sentiram influenciados em sua prática, seja pelas ações específicas de formação, seja pelas ocorrências no cotidiano de trabalho. É evidente que não há como separar a dimensão pessoal da profissional, portanto, Carolina, Camila e Carlos desenvolveram novas aprendizagens a partir de pressupostos já construídos, o que faz com que cada um se aproprie de um jeito diferente dos conhecimentos. Bolívar (2002), afirma que tornar os processos de formação (continuada) significativos *“requer que cada adulto compreenda, se aproprie de sua própria formação e a reconstrua a partir de sua história de vida”* (BOLÍVAR, 2002, p. 99).

Assim, considerando que as histórias de vida são diferentes, serão diferentes as considerações dos gestores da fase intermediária sobre a formação continuada e seus contextos de trabalho?

Gestores da Fase Intermediária

Glaucia, Geisa e Gilson se posicionaram de maneira diferente dos gestores da fase inicial, quando trataram sobre a formação continuada e os contextos de trabalho pelos quais passaram. Inicialmente, tal diferença se explica porque esses gestores exercem funções de gestão há mais tempo e, dessa forma, tiveram mais experiências nesse sentido. Glaucia, por exemplo, nomeou vários cursos dos quais participou, relatando que todos contribuíram para ampliar sua visão sobre o trabalho.

Cada curso que eu fiz, desde o Ensino Médio em Rede, depois veio o Progestão, o Redefor, o Melhor Gestão... acho que todos eles, de uma forma ou de outra, acrescentam... ampliam sua visão sobre o trabalho que você deve fazer [...] Você tem um leque de opções para resolver os problemas. “Ah... não tem solução. Tem, vamos pensar... que tem.” Quando você tem a sua formação, mas não tem a visão de outros cursos que te dão esse suporte, você quer ampliar, mas fica com a visão fechada. Como a pedagogia – a disciplina em si – não ajudou. Mas com a minha pedagogia lá

no começo, e esses cursos de formação – todos eles vêm aprimorar o meu trabalho. (Glaucia)

Você vai aprendendo ali na prática. Então, quando você tem um curso ou uma experiência para te dar esse suporte para quando você assumir uma nova situação, acho que todos que ingressam deveriam passar. (Glaucia)

Mais uma vez a prática foi citada como um espaço de aprendizagem. No entanto, a experiência de Glaucia já possibilitou à gestora, apesar de tê-lo feito não de forma totalmente consciente, estabelecer uma melhor relação entre teoria e prática. A gestora relatou perceber as implicações dos conhecimentos aprendidos nos momentos de formação continuada para sua atuação. Mesmo os conhecimentos do curso de pedagogia, cujas disciplinas por si só, não ajudaram muito, somados aos novos conhecimentos e ao exercício da gestão, foram considerados num contexto de aprendizagem. “*O desenvolvimento profissional, desse ponto de vista, veio a ser a soma total do conjunto de experiências formais e informais acumuladas ao longo de uma carreira*” (FULLAN, *apud* BOLÍVAR, 2002, p. 105).

No tocante a formação inicial, Glaucia relatou que somente esta não era mesmo suficiente para o exercício da gestão. Em sua opinião, seria necessária uma formação específica para este trabalho.

[...] seria assim, como os professores que estão entrando hoje: ele tem que fazer 4 meses de curso, para atuar na sala de aula.... para aprender a metodologia... Eu acho que o diretor que entra, também teria que ter uma passagem dessa, nem que fosse em forma de curso, da parte pedagógica, de todas as dimensões da escola, para poder agir. É igual quando você sai da faculdade e jogam você na sala de aula – ninguém ensina você a dar aula. (Glaucia)

Neste sentido, a gestora também afirmou que sua vivência nas outras funções, especialmente na coordenação pedagógica, foi significativa para a atuação como diretora de escola.

Seria porque você tem uma visão total da escola. Quando você está na coordenação, você consegue enxergar o todo do professor, o todo do aluno: você enxerga de fora. [...] Então, quando você lida com o professor e com o aluno, dentro somente do pedagógico, você tem uma visão. Depois, quando você lida com o pedagógico e com a parte administrativa que vai assessorar o pedagógico, você vê que eles se completam. Então, não ficam aquelas lacunas. (Glaucia)

No segundo momento da entrevista, Glaucia complementou o relato sobre sua postura como diretora, afirmando que a forma como buscava se integrar ao ambiente escolar e participar de todos os momentos, fazendo-se presente para toda a equipe, era resultante de sua aprendizagem como coordenadora. Nesta função, percebeu a importância do diretor se fazer presente, no sentido de conquistar o respeito e consideração dos professores.

Vou falar para você de um diretor, que é de gabinete, que não se envolve com a escola, que não sabe quem é o seu aluno, que não sabe quem é o seu professor. [...] se torna uma pessoa estranha porque ele não tem proximidade. [...] O professor respeita a hierarquia, ele sabe que o diretor é o diretor. Por mais que ele brinque, ele sabe até onde ele pode ir, ele sabe que a função dele é uma, a do diretor é outra. [...] Então, quando o diretor acha que tem que ficar isolado porque o problema tem que chegar até ele e ele não tem que ir ao problema da escola, o trabalho fica truncado. [...] Agora eu não posso falar para você da experiência desse isolamento que a gente não tem. Conheço o meu trabalho, que a gente tem um envolvimento com tudo. (Glaucia)

Assim, Glaucia valorizava os conhecimentos e experiências decorrentes da formação continuada, bem como sua prática. Como os gestores da fase inicial, não fez menção a nenhum acontecimento específico, mas admitiu que as aprendizagens deste percurso, em seu conjunto, compunham sua prática gestora.

Como Glaucia, Geisa relatou ter participado de vários cursos em caráter de formação continuada. Em sua opinião eles eram bem estruturados e contribuíram bastante para sua atuação gestora.

Eu fiz vários cursos, desde os mais antigos como o Circuito Gestão, que a gente viajava por diferentes cidades... Os cursos eram bons, eu gostava bastante, acho que eles eram muito bem estruturados... e contribuíram muito. Eu tenho todo o material guardado porque eu não consegui me desfazer porque é um material muito rico. (Geisa)

Especificamente com relação à Diretoria de Ensino a qual pertencia, a gestora fez algumas considerações sobre as diferenças que percebeu na época da realização desses cursos.

E uma coisa que me chamou uma atenção... porque quando a gente fala na Secretaria da Educação... [...] você vai ver onde você vive. Então, no Circuito Gestão, principalmente, quando a gente fez algumas viagens... eu fui pra várias cidades, em diferentes regiões do Estado... a gente percebia que nós da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, desta região do Vale do Paraíba, a sensação que a gente tinha, era que a gente estava

muito à frente em termos de formação, do que as outras regiões [...] E, com certeza, quando a gente fala em Secretaria da Educação, a gente tem claro que existem diferentes situações, entendimentos, níveis... dependendo da região que você está. Então isso eu percebi: que nós aqui da região... não sei se era uma coisa da nossa própria Diretoria... Eu acho que a gente é meio suspeito para falar, mas eu penso que a nossa Diretoria está à frente em relação a outras diretorias, numa série de muitas coisas, até mesmo pela localização... não só pela localização, mas pela coordenação, pelas pessoas que trabalham... Então, muita coisa parece que a gente já sabia antes, já entendia antes... tinha notícia e já conhecia... do que eles. Então esses cursos foram bons até para a gente perceber essa diferença e eles eram bons mesmo em termos de formação e de informação. (Geisa)

Ao tratar tanto sobre as ações de formação, quanto do próprio contexto de sua região de trabalho, Geisa relatou sentir-se numa condição privilegiada diante de outras regiões. Para ela, a formação recebida *in loco* era diferenciada, lhe causando a impressão de que tinha mais conhecimentos que outros colegas. Neste sentido, a gestora relatou gostar das reuniões de formação oferecidas por sua Diretoria de Ensino, afirmando ter aprendido bastante e considerar as pessoas bem preparadas para este fim. Relacionando esses momentos com sua prática gestora, afirmou que mesmo quando os assuntos pareciam ser repetitivos, entendia a necessidade de reiterar algumas abordagens, tendo em vista que nem todos aprendem no mesmo ritmo, nem mesmo têm os mesmos conhecimentos.

Às vezes, a gente sente que vai hoje numa capacitação... mas é uma coisa que eu também acho extremamente natural: às vezes você está lá ouvindo alguma coisa que para a gente está muito resolvido. Mas é como nós aqui: eu trabalhando uma ATPC (reunião pedagógica), que eu tenho consciência plena que, de repente, eu estou falando de um assunto que para alguns está sendo extremamente repetitivo, mas não tem como eu não abordar, porque eu sei que tem novos no grupo. [...] Mas as capacitações são boas, o pessoal sempre bem preparado, sempre bem informado... e contribui bastante. (Geisa)

Desta forma, Geisa considerou que a formação continuada foi significativa para sua atuação, considerando, inclusive, o contexto específico de sua Diretoria de Ensino. Contudo, não relatou, inicialmente, em que isso se refletiu em sua prática gestora. Ao se referir ao contexto específico de trabalho, a gestora mencionou a aprendizagem que desenvolveu com a sua ex-diretora e a responsabilidade que assumiu ao substituí-la numa escola com tanta tradição.

[...] o que marca pra mim, assim... muito... uma coisa que é bem forte é que: ser diretora, embora designada, desta escola é uma coisa marcante pelo fato da antiga diretora ter sido uma pessoa também marcante. E substituir

uma pessoa que faz uma história, que tem uma trajetória e que deu uma contribuição como ela deu, era uma responsabilidade muito grande. Porque você vem, você tem uma escola, a escola tem um perfil em termos de atitudes diárias, de postura, de cobrança, de tradições... De repente, é uma escola que a gente põe a mão no peito e canta o hino nacional toda semana. Se o som não funciona, você canta à capela, mas você canta. É uma escola que é de ensino médio, mas se você entrar na sala, os alunos vão levantar pra te dar bom dia porque tem umas tradições... Ela vem com uma série de tradições... com uma história mesmo... E você conseguir manter o que você herda e o que eu herdei enquanto diretora desta escola, da antiga diretora, era muita coisa, era muita responsabilidade fazer com que esta escola não perdesse as suas características... Não somente os resultados, mas a sua característica como escola nas suas tradições mesmo. (Geisa)

Sentindo-se envaidecida por ter, apesar do desafio, conseguido o reconhecimento de superiores e colegas de trabalho, Geisa entendia que o seu contexto de trabalho foi extremamente significativo para que ela se fortalecesse como gestora.

[...] o fato de conseguir isso e ter o reconhecimento, principalmente dela, que é a pessoa a qual eu substituo, é uma coisa pra mim que marca. Marca muito, é uma coisa que me envaidece bastante... que eu fico muito contente por conta disso porque... você tem uma linha, eu tenho semelhança... (Geisa)

A gestora também se referiu a outras pessoas que a marcaram profissionalmente, quando trabalhou em outras escolas.

Tem pessoas que marcaram, lógico, pessoas com as quais eu trabalhei... diretoras que foram extremamente importantes. (Geisa)

Os significados que a gestora atribuiu aos momentos vividos na gestão com relação à formação continuada e aos contextos de trabalho foram expressos por ocasião do segundo momento da entrevista, quando relacionou suas práticas de acompanhamento da escola com os conhecimentos adquiridos ao longo de sua trajetória através da formação continuada, assim como com os modelos de gestão com os quais conviveu em seu contexto de trabalho. Geisa, após refletir sobre sua narrativa, reconheceu que a forma estruturada e diferenciada com que trabalhava foi construída gradualmente nesse percurso.

Eu entendo que a minha postura, o quanto eu mostro para o aluno, mesmo não sendo um professor que está transmitindo um conteúdo específico para ele, mas o quanto aquilo é importante... eu mostro para ele o quanto é fundamental... e eu, não só com palavras, mas com ações efetivas [...] isso

faz toda a diferença. [...] Eu sou o tipo de gestora que, de repente, estou às 7 horas da manhã para dar bom dia para os alunos. Não é minha função abrir o portão, mas, eventualmente, eu vou lá junto com quem vai abrir o portão e vou dar bom dia. Então eu estou dando bom dia para o professor... Eu passo constantemente nas salas de aula... para cobrar coisas do dia a dia... às vezes só pra dar um bom dia, às vezes só pra elogiar... às vezes só para cobrar... Para o aluno ver que eu estou aqui, que eu sei o que está acontecendo. Cada passo eu acompanho pessoalmente. [...] eu acho que nesta escola, em particular, tem muita coisa que é bacana, que a gente vai juntando para dar certo. Primeiro, você tem que fidelizar o seu cliente [...] o aluno tem que sentir prazer de estudar onde ele estuda, ele tem que se sentir importante, ele tem que sentir respeitado por pior que ele seja em termos de atitude, de repente de educação, de princípios, ele tem que se sentir respeitado... São aquelas regrinhas super básicas: você fala com respeito, ele te devolve no mesmo tom. Isso aí não é segredo, é a coisa mais comum: você fideliza seu aluno, você trata ele com respeito... Ele tem que ter noção de hierarquia, quem manda, quem não manda: não somos coleguinhas, não somos... mas nos tratamos com respeito. Fidelizou o aluno, o aluno sentiu orgulho e você se faz presente... você ganhou metade do jogo. Isso eu acho que é o grande lance. (Geisa)

A trajetória de Geisa se diferencia, portanto, das relatadas pelos outros gestores e reflete o que Bolívar (2002) chama de socialização profissional dos professores, quando se refere aos processos de aprendizagem através dos quais eles se tornam membros da profissão e, gradualmente, conquistam papéis mais maduros. Neste sentido, ressalta-se que não basta chegar a exercer a profissão, é necessário que a pessoa passe dialogicamente pelas experiências e (re)formule seus conhecimentos e práticas a partir delas. “O desenvolvimento profissional seria visto então, como um processo contínuo de ajuste situacional [...] do indivíduo à cultura da profissão, com opções e escolhas ao longo do tempo, que dão margem a carreiras diferenciadas” (LACEY, 1995, *apud* BOLÍVAR, 2002, p. 95).

Com relação às influências da formação e dos contextos de trabalho na prática gestora, Gilson se posicionava de maneira bem diferente de Geisa. O gestor considerou que as abordagens sempre foram boas, com um material bem preparado, mas não estabeleceu relação dessas ações com sua prática, nem mesmo após refletir sobre sua narrativa.

O Estado sempre teve bom material. O material, o pessoal do Estado que trabalha com essa área é muito bom. [...] Por exemplo, as bibliografias utilizadas nos concursos são boas. (Gilson)

Para efeito dessa análise, Gilson não considerou os efeitos dessa formação para sua atuação, contrapondo-as com as precariedades relativas à formação do corpo docente.

O que é trabalhado direto pela Secretaria de Estado é bom, mas está sempre em descompasso com a demanda ou com o tempo que aquilo leva para... Aí o que acontece? Você pode ter uma linha, um estudo, uma sugestão, seja lá o que for, muito boa, aí você vai encontrar o que? Um professor despreparado para aquilo. Então, até que você consiga preparar o professor para aquilo, não entra no compasso nunca. Você não tem um professor que se tenha segurança de determinados métodos, de determinada filosofia porque você sabe que ele não dá conta, não dá conta nem do básico do básico. Quanto mais de uma inovação qualquer. (Gilson)

Da mesma forma, o gestor não mencionou nenhuma pessoa ou acontecimento que tenha marcado sua trajetória gestora, do ponto de vista da formação. Com relação aos contextos de trabalho, a única referência positiva foi com relação ao reconhecimento de algum aluno. Aqui faz-se necessário ressaltar que no seu relato ficou marcado seu apreço pela docência. Dessa forma, suas memórias positivas se referem a fatos ligados a essa função.

[...] uma das coisas mais marcantes que você tem é encontrar ex-alunos e ele reconhece, fala bem. Não há nada que o obrigue a falar, ele fala espontaneamente. (Gilson)

Além dessa referência, Gilson relatou situações que o desestimulam profissionalmente ou com as quais se surpreendeu.

Determinadas situações em escola... vamos pensar assim: um aspecto de desilusão. Então, por exemplo: um professor que não quer mudar. Você encontrar material desperdiçado em escola. Sabe? Então você vê que o discurso é um e a prática é outra. Então ali você começa a ficar calejado de determinadas posturas, determinadas situações... que vão deixando você... [...] não é bem... desiludido, vão deixando você prevenido. Você vai perdendo a ingenuidade, perdendo um pouco o idealismo... (Gilson)

E situações boas – o contrário: professores que são muito bons, sem parafernália nenhuma, sem pirotecnia nenhuma... diretores muito bons... sabe? Que não faziam alarde... Então isso é marcante... (Gilson)

Positivas ou não, todas as suas memórias trazem a ação do professor e não do gestor. Apesar de questionado, seu relato nunca se centrava na prática gestora. Contudo, não se pode dizer que estas percepções de seu contexto de trabalho não tenham influenciado sua trajetória. A decepção com os acontecimentos que para ele, fugiam de seu controle, foi tomando proporções capazes de fazê-lo admitir que ao invés de estimular seu grupo de trabalho, acabava assumindo uma postura de prevenção contra todos os atos e pessoas.

Mas... um marco? Dizer que eu mudei... Você vai mudando em função disso, você vai amadurecendo, vai ficando mais calejado, mais experiente... você já tem uma percepção melhor das coisas... Então, você já enxerga longe... quando começa um negócio aqui, você já corta ali na frente.

Num segundo momento, por ocasião da devolutiva da entrevista, o gestor refletiu bastante sobre suas posturas e reconheceu ter perdido o encanto com a profissão. A trajetória de Gilson se distingue das demais e é o único relato que traz certo ressentimento com relação à profissão. Isso porque acontecimentos ocorridos durante sua trajetória pessoal tiveram forte impacto em sua maneira de lidar com a profissão, diminuindo suas expectativas com relação ao trabalho. Somando-se a isso, o contexto de trabalho vivenciado pelo gestor contrariava os princípios nos quais acreditava. Neste sentido, Bolívar (2002) afirma que:

Na trajetória de vida, habitualmente, costumam destacar-se certos acontecimentos (mudança de local de trabalho, questões familiares ou pessoais, experiências) que produzem um “corte” ou “trauma” na carreira ou socialização profissional e, por isso, contribuem para modificar/inverter a trajetória de vida ou a identidade profissional. Além de servir para definir fases críticas, eles explicam as mudanças operadas tanto no nível da ação profissional/carreira profissional formal quanto no da própria teoria didática sustentada em cada momento. (BOLÍVAR, 2002, p. 80)

Portanto, para os gestores da fase intermediária, embora os momentos de formação continuada tenham contribuído para seu desenvolvimento, o exercício da gestão nos contextos específicos de trabalho teve maior significado no que se refere à mudança de suas práticas. Os gestores foram construindo suas trajetórias profissionais, sendo estas influenciadas diretamente pelas instituições/contextos pelos quais passaram e pelas experiências vivenciadas. Para Tardif (2010), os saberes do professor estão relacionados ao trabalho no próprio ambiente escolar, dependendo da sua organização, diferenciação, especialização e dos condicionantes objetivos e subjetivos com os quais tem que lidar.

Para os gestores da fase final, teriam os contextos de trabalho também tanta influência?

Gestores da Fase Final

Erika, Estela e Eurico, que também participaram de muitas ações em caráter de formação continuada, valorizaram esses momentos como importantes para a

constituição de sua profissão. Erika, por exemplo, foi categórica ao afirmar que aprendeu muito mais nessas experiências do que em sua formação inicial, o curso de Pedagogia:

A gente aprendeu mesmo no dia a dia mesmo... Eu acho que eu aprendi mais de um dez anos pra cá, do que pra lá... muito mais. Acho que as... as OTs... (orientações técnicas) os cursos que a gente faz... eles são mais coisas do dia a dia do que naquele tempo que eu fiz a faculdade.[...]Ah... muito mais... muito mais... muito mais... Acho que agora... Ah... de uns tempos aí que a gente faz vários cursos... Nossa, muito bom! Muito bom mesmo. Sabe? Abre bem a cabeça... Você tem aplicabilidade... não é? Chega ali... dá pra você aplicar... (Erika)

Para a gestora, a prática também se constituía como um espaço importante de aprendizagem. Nesse sentido, relatou que em todas as escolas por onde passou conviveu com pessoas que a apoiaram e a estimularam com relação à vida profissional. Apesar de não mencionar nenhuma pessoa especificamente, ao longo de todo o relato, a gestora reafirmou o respeito e a admiração por colegas e, principalmente, por seus superiores. No segundo momento da entrevista, ratificou que essas pessoas se constituíram em modelos importantes de gestão, razão pela qual a gestora valorizava, além das experiências escolares, as interações como oportunidades para seu desenvolvimento profissional. Portanto, “a valorização dos saberes experienciais é congruente com a valorização do potencial formativo dos contextos de trabalho e da multiplicidade de interações que aí têm lugar” (CANÁRIO, 1996, p. 12).

Entretanto, a visão positiva de Erika e o apreço pela profissão, em alguns momentos do relato, deram lugar a certa insatisfação com o atual contexto de trabalho. Para a gestora, os novos profissionais tendiam a apresentar pouco compromisso com o trabalho e isso a desestimulava como gestora.

[...] de uns tempos pra cá eu penso que o problema é o professor. Porque às vezes a gestão é ruim... tudo é ruim. Mas, se o professor é bom na sala de aula, funciona! Mas o professor não está querendo nada! (Erika)

Porque você fala pra pessoa que tem que fazer... Daí a pessoa: “ah... tá... tá”. Vira as costas e não faz... Nossa... [...] Porque eu sinto isso, eu vejo: a gente vai na HTPC, você combina, você faz uma reunião, faz direitinho, passa tudo direitinho... Tá todo mundo ali: “não, é mesmo, é...” Sobe... “ah... faça do jeito que eu quiser!” Ah... é difícil, viu? Muito difícil! (Erika)

Erika, semelhante ao posicionamento de Gilson, relatou certo desânimo com a equipe escolar. No entanto, a maneira como reage à situação é diferenciada. Sua história de vida com a educação não permitia que, mesmo diante de entraves cotidianos, deixasse de articular o trabalho de sua escola, buscando integrar e incentivar sua equipe ao projeto pedagógico.

Eu sinto isso aí, eu falo: “gente... vocês tem que estudar... vocês tem que pesquisar. Não adianta vocês chegarem lá na sala de aula sem nada...”
(Erika)

Apesar de sentir-se insatisfeita com o quadro atual de sua escola, buscava colocar em prática suas competências gestoras para mobilizar sua equipe, mostrando a importância do comprometimento de cada segmento.

A gente fica chateada de ver que a escola da gente não conseguiu o índice. Mas, a gente vê que a gente trabalhou, a gente fez alguma coisa. Mas também não é só a gente... Também tem... É a direção, é o professor, é o aluno, é o funcionário, é todo mundo... Esse ano eu tenho trabalhado em cima disso aí. Que... não é só um lado... Não é só o professor que vai conseguir dar conta... E não é só a gestão que vai conseguir... Se nós não formarmos um elo, uma corrente... mais firme, com mais visão... abrir um pouco mais a visão... a gente não vai conseguir. (Erika)

Próxima à aposentadoria e com planos pessoais para esse novo momento de sua vida, a gestora enfrentava as dificuldades daquele momento, acreditando que sua atuação era importante para o bom desempenho da escola. Neste sentido, ressalta-se que a história de realizações e de interações prazerosas nos ambientes pelos quais a gestora passou foram significativos para essa postura, principalmente tendo em vista que nesta fase da carreira, os profissionais se encontram, muitas vezes, sem tanta energia como em momentos anteriores. Normalmente, “*diminui relativamente o envolvimento na vida profissional, à vista de outros domínios de vida e, principalmente, na perspectiva da aposentadoria*” (BOLÍVAR, 2002, p. 151).

Sendo assim, Erika, ao refletir sobre esse momento de sua trajetória, reafirmava ter aprendido muito com todas as experiências pelas quais passou e com as pessoas com quem conviveu. Ressentia-se com o contexto atual da educação e com alguns novos profissionais, mas confirmava também, que apesar dos problemas, gostava muito do ambiente escolar. Porém, sentia-se cansada e queria se aposentar.

Eu gosto desse ambiente. Eu gosto da escola. Eu acho que... Às vezes eu falo pra eles... Eu falo pro aluno o tempo todo: "você ficam reclamando da escola, mas... vocês não sabem o quanto é bom. Porque quando vocês sentarem-se à mesa da sua casa lá pra almoçar... é de escola que vocês vão falar... Do amigo que você fez, que vira compadre... que vira isso, não é?" Então... eu gosto bastante desse ambiente... (ameaça de choro) Mas... agora eu estou cansada, eu estou... querendo ir embora agora... Ai, credo! (risos misturado com choro) (Erika)

No momento em que relatava este desejo, emocionou-se bastante, demonstrando que a profissão para ela não era somente uma forma de sobrevivência, mas integrava-se de fato, à sua história de vida.

A emoção não se fez tão presente nos relatos de Estela, embora a gestora tenha se referido com especial atenção aos momentos de formação e de prática, no qual também pode aprender dialogicamente com seus superiores.

A minha administração foi pautada mais em bons exemplos... Sabe? Em boas práticas, porque eu acompanhava as escolas... Eu trabalhei em boas escolas e tive bons líderes que me ajudaram. E eu era muito observadora e, enquanto coordenadora, eu fiz essa observação do cotidiano do diretor porque eu já tinha em mente que eu queria ser diretora de escola. Além de estar me inspirando, eu observava as práticas. (Estela)

A gestora valorizou muito as aprendizagens que desenvolveu através dos modelos de profissionais com os quais conviveu. Assemelhando-se a alguns gestores de outras fases, enfatizou o exercício da coordenação pedagógica como uma rica oportunidade de aprendizagem. Foi nessa época que observando o cotidiano diretor e se preparava para a atuação como diretora de escola. Portanto, para Estela, a vivência no ambiente escolar apresentou-se mais significativa que a formação inicial. Mesmo depois de vários anos na direção de escola, argumentava ser na prática que as aprendizagens significativas ocorriam.

[...] trabalhei num bairro muito vulnerável e haver uma dificuldade muito grande de impor regras, limites... eu tive que ser muito rígida. Depois, comecei a perceber que até certo ponto eu já tinha conseguido manter certo limite, mas eu precisava mudar a minha postura para tornar o ambiente mais acolhedor e com isto a clientela chegar mais perto de mim. (Estela)

[...] a experiência é tudo na vida da gente. A experiência é tudo. Porque a gente vai construindo uma trajetória em cima das experiências e as boas a gente vai priorizando, não é? A gente vai analisando os porquês da vida, porque aconteceu, o que tem que ser mudado... As transformações acontecem através disso, das coisas boas e ruins. (Estela)

Com relação à formação continuada, acrescentou que suas abordagens sempre complementaram a aprendizagem prática.

Os cursos que foram dados vieram sempre ao encontro do que eu precisava. Eu tinha sempre em mente trabalhar com uma gestão democrática, mas eu buscava nos cursos, os meios para implantar este trabalho. (Estela)

Destacando-se mais na dimensão pedagógica, deu ênfase às recentes aprendizagens quanto ao acompanhamento sistemático da sala de aula.

Se o diretor deixar as coisas acontecerem vai haver problemas mesmo. O Curso Melhor Gestão Melhor Ensino trouxe boas ferramentas para nós gestores, no sentido deste acompanhamento de sala de aula. Eu falo para a minha equipe: “eu não trabalho só com alunos, eu trabalho também com professores, com todos”. (Estela)

Mesmo considerando a formação continuada e as interações nos ambientes de trabalho importantes, inicialmente, Estela não fez nenhuma correlação dessas aprendizagens com sua prática, apesar de ter relatado algumas mudanças de atitude no decorrer de sua trajetória. Porém, ao refletir sobre seu relato, a gestora estabeleceu relações entre algumas de suas experiências e suas atitudes.

[...] depois que teve a capacitação do Melhor Gestão, você até passa a priorizar o lado pessoal, a família... Então, quando eu comecei a perceber que isso já estava me afetando... me prejudicando... eu comecei a priorizar família, espaço escola... E saber que eu posso contar com a equipe porque eu falo assim: “gente, eu preciso de uma equipe que eu saia da escola e fique em paz em casa ou onde eu estiver, sabendo que na escola está tudo correndo bem”. (Estela)

Quando você conta com uma equipe assim, você também pode priorizar a vida pessoal porque a gente também precisa da família e a família também precisa da gente. E graças a Deus aprendi a fazer isso: priorizar também o lado pessoal. (Estela)

[...] hoje já percebo que se a gente trabalhar de certa maneira... delegando... tendo as prioridades bem esclarecidas, sabendo que tem que priorizar, hoje você já pode ter uma vida conciliando ambas as partes. (Estela)

Com ênfase nestes últimos momentos de aprendizagem, Estela reconheceu que se organizar melhor e delegar responsabilidades à sua equipe, buscando reservar espaço para sua vida pessoal foi uma mudança recente. Considerou que essas mudanças um reflexo de suas discussões numa das últimas ações de

formação continuada de que participou. Nesse sentido, o redirecionamento da prática gestora não trouxe ganhos apenas de caráter pessoal. O próprio trabalho foi aprimorado, considerando-se que a fluidez e a eficácia do projeto pedagógico dependem, via de regra, da participação efetiva de todos os seus membros. Exercitar o trabalho coletivo é uma das competências do gestor escolar e Erika somente visualizou este aspecto de sua mudança, após refletir sobre seu relato durante a segunda entrevista.

No caso de Eurico, a análise das contribuições da formação continuada e dos contextos de trabalho em sua prática gestora, recaiu sobre as várias experiências vivenciadas em sua trajetória desde a coordenação até o momento atual, com ênfase nas aprendizagens pedagógicas desenvolvidas na época da coordenação.

Então eu fiz todos, eu tenho pilhas de certificados... Eu participava de tudo. Antigamente a gente fazia pra aprender. Tudo o que eu aprendia nesses cursos eu aplicava na escola, como coordenador. (Eurico)

Além de considerar esses momentos de aprendizagem, Eurico valorizava sua trajetória, afirmando que passar por todas as funções gestoras pelas quais passou se configurava como extremamente significativo para sua prática como diretor. Para o gestor, essas diferentes vivências lhe possibilitaram uma visão mais abrangente da profissão, da mesma forma que o ajudaram a testar estratégias e (re)formular soluções para os problemas de seu cotidiano.

[...] quando você é um profissional de carreira, que você começa desde lá de baixo... professor eventual, começa a entender todos os caminhos que o leva a um caminho maior... Então eu acho importante, você tem uma visão de conjunto da escola. Você sabe o que você pode falar, onde você pode atuar... Onde você pode reverter uma ação que não deu certo. Você entender tudo, acho que facilita sua vida dentro da escola... até pra segurança do aluno, do pai do aluno... (Eurico)

Essa visão do micro até chegar no cargo que a gente está, eu acho que ajuda você organizar o seu pensamento, organizar o seu trabalho e fazer com que você saiba intervir na escola... naquele problema... Como eu posso intervir, mediante a legislação do Estado, mediante a minha experiência para que isso melhore, para que sane alguns problemas da escola. Eu acho que é fundamental, tanto que é a visão que já estão tendo, não é, para mudar a legislação. Eles querem um diretor com mais tempo de trabalho na escola antes de assumir o cargo. (Eurico)

Nesse percurso, Eurico teve a oportunidade de exercer a supervisão de ensino por alguns anos e tal experiência também contribuiu para ampliar sua visão sobre o sistema de ensino e as perceber melhor as implicações da legislação no

cotidiano escolar. Considerando sua experiência muito ampla, o gestor não atribuiu tantos significados às recentes ações de formação continuada, entendendo que suas abordagens não se relacionavam muito com a prática de diretor de escola.

Hoje em dia você vê muito curso: parte teórica. Pessoal falando, falando, falando... Muita coisa que não interessa mais pra escola, muita coisa que você vê que não ajuda o diretor hoje em dia. Falando como diretor...
(Eurico)

Ressaltando sua competência gestora, Eurico falou das posturas que mantinha no exercício da função, afirmando que entendia ser o diretor de escola uma figura essencial para seu bom desempenho. Relatou que se fazia presente no cotidiano escolar e que para os alunos isso era muito importante. Também fazia questão que o aluno se sentisse bem naquele ambiente e percebesse o apoio da direção e dos professores. Para o gestor, tais atitudes eram decisivas para o desempenho da escola, do qual se muito se orgulhava.

Mas eu sempre tive a ideia como diretor: uma escola inclusiva, uma escola que tem que atender com um ensino de qualidade e quer criar uma identidade e realmente ter elevados níveis de aceitação e até de índice de aprovação... eu acho que a figura do diretor na escola é decisiva e ele que impõe as regras do jogo. Ele discute com os professores, sabe onde quer chegar, tem o seu programa, o seu projeto ali... mas ele tem que ser claro com o professor. Nós trabalhamos nesta escola dentro de uma proposta pedagógica que, ao meu ver, tem que ser sempre recuperando aluno. O aluno tem que entrar nesta escola, se sentir bem e saber que a gente está fazendo alguma coisa para que ele aprenda. E isso vai se traduzir aonde? Nos níveis, nos conceitos bimestrais dos alunos e também nas avaliações externas que a gente faz. O aluno tem que perceber o professor... que a gente tem que trabalhar em prol deles. Eu acho que o diretor dando o apoio para que o professor realize um bom trabalho e o aluno percebendo que a escola inteira está alinhada para que ele aprenda, o aluno tem comportamento diferente. Eu acho que é decisivo, é importante mesmo ali a presença dele... (Eurico)

Portanto, apesar de considerar os modelos profissionais com os quais conviveu e nos quais se espelhou, atribuiu à própria vivência, o sucesso que considera ter alcançado profissionalmente. Para ele, mais importante do que os cursos de formação ou os modelos, perpassar por todas as funções experimentando cada lugar da gestão, se constituiu num processo formativo com reflexos em sua prática. No contexto dessas considerações de Eurico, não há como esquecer sua determinação em ser diretor de escola.

Suas convicções profissionais foram desenvolvidas desde muito cedo e direcionaram seu percurso, influenciando, inclusive, a forma como lidava com os processos formativos comuns aos demais gestores. Ao ter se preparado para assumir a gestão, sentia-se em condição privilegiada no que se referia aos conhecimentos e competências necessárias para aquela atuação. Para Bolívar (2002, p. 207) *“o relato de experiência, situada devidamente no curso da vida, expressa ao mesmo tempo o peso das determinações pessoais, institucionais e sociais nas trajetórias individuais e a relação dos atores com essas determinações”*.

Para Erika, Estela e Eurico, tanto quanto os outros gestores das fases intermediária e inicial, os conhecimentos experienciais foram mais significativos do que a formação inicial. Tais conhecimentos, adquiridos no cotidiano da função, os permitiram ajustar suas atitudes e desenvolver estratégias de ação para responder aos problemas. As ações de formação contribuíram para o aprimoramento de suas práticas, principalmente pela aplicabilidade dos temas abordados nestes momentos.

Em alguns casos, independente da fase da carreira em que o gestor de encontrava, esta formação foi responsável pela mudança de algumas condutas, se constituindo em incidentes críticos e determinando um aprimoramento das competências básicas para o exercício da gestão.

Outro fator considerado relevante para esses gestores foi ter passado por todas as funções gestoras – professor coordenador pedagógico e vice-diretor – antes de chegar à direção de escola. Para a maioria, essa experiência possibilitou uma visão global da escola, sob vários aspectos, facilitando sua prática gestora. De certa forma, todos se reportaram às aprendizagens desse período, atribuindo-lhes consideráveis significados.

No entanto, o maior peso atribuído foi às experiências acumuladas ao longo das trajetórias nos próprios contextos de trabalho, além do convívio com modelos profissionais com os quais os gestores se identificavam.

Desta forma, pode-se inferir que acontecimentos relacionados à formação continuada e aos contextos de trabalho configuraram-se como incidentes críticos para a maioria dos gestores aqui analisados.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ato de ver não é coisa natural. Precisa ser aprendido. Quando a gente abre os olhos, abrem-se as janelas do corpo, e o mundo aparece refletido dentro da gente.

Rubem Alves

O desenvolvimento desse trabalho demandou o ingresso na vida das pessoas pesquisadas, nas suas histórias, suas concepções, crenças, desilusões e expectativas. Mergulhar nesse emaranhado de informações, ideias e sentimentos se constituiu num momento de aprendizagem e questionamentos sobre a própria prática da pesquisadora. Um momento intenso, cheio de dúvidas, de incertezas – algumas diluídas nas respostas dos entrevistados, outras que se avolumaram dando margem a novas inquietações – que contribuiu para a construção de um novo olhar para essas pessoas. Um olhar não exclusivo para o lado técnico do profissional, mas para além dele, para a pessoa que sustenta o profissional.

Olhar – ouvir e perceber – os gestores com atenção a essa totalidade deu origem a uma grande dificuldade: o distanciamento necessário à análise. Assim, não foram raros os momentos em que a pesquisadora se pegava interpretando as narrativas através de seus próprios valores e crenças. Foi um exercício de tolerância para consigo mesma e ao mesmo, buscando aprender o olhar do estranhamento. Mesmo buscando o distanciamento necessário, a interação com os participantes da pesquisa sempre provoca a interferência dos pensamentos de quem realiza as entrevistas e analisa seu conteúdo. Porém, a preocupação em ser fiel às narrativas, de modo a tentar capturar, ao máximo, as percepções que os gestores quiseram e puderam transmitir, foram constantes.

É com essa preocupação do olhar atento para as percepções dos gestores, que se tentará aqui responder aos questionamentos que deram causa a esse trabalho.

Tomando por base a preocupação inicial em conhecer os incidentes críticos presentes nas trajetórias de gestores escolares das unidades estaduais em um município da Região Metropolitana do Vale do Paraíba, esta pesquisa permitiu, inicialmente, conhecer as principais características desses profissionais.

Os primeiros dados coletados referentes aos vinte e cinco gestores participantes da primeira fase da pesquisa – o questionário – revelaram um grupo essencialmente feminino e, em sua maioria, composto por titulares de cargo, cuja média de idade era de 51 anos e o tempo médio de magistério de 26 anos. Entre esses profissionais, havia maior concentração daqueles que se deslocaram da docência para a gestão nas fases classificadas por Huberman (1995) como estabilização e diversificação.

Como um coletivo majoritariamente feminino, a formação inicial, concentrou-se na área de Códigos e Linguagens (Humanas), sendo menos comum na área de Exatas e Biológicas. Significativo foi o percentual de gestores que cursaram o magistério antes da pedagogia e que buscaram o aprimoramento profissional a partir de cursos oferecidos pela própria Secretaria da Educação, embora também houvesse um percentual considerável de gestores que buscaram por uma especialização, fosse na área pedagógica ou de gestão.

Parte desse universo, os nove gestores selecionados, ao participarem das entrevistas, relataram suas trajetórias pessoais e profissionais, revelando seu modo de ser e indicando os acontecimentos que influenciaram suas práticas gestoras.

Em todos os momentos analisados – **formação básica; formação profissional inicial; atuação docente e formação complementar; atuação na área de gestão e formação continuada** – foram identificados acontecimentos considerados pelos gestores como críticos. Para cada um deles, esses acontecimentos se concentraram mais num determinado momento.

Com relação às vivências durante a **formação básica**, foi possível observar que o apoio da família ou os modelos nela existentes tornaram-se expressivos para as escolhas profissionais. As memórias trouxeram à tona momentos de realização, apoio e incentivo de familiares e de educadores, bem como revelaram, em alguns casos, angústias e ausência de incentivo. Os gestores que tiveram acompanhamento dos pais durante a vida escolar geralmente apresentaram maiores facilidades com relação ao estudo e, posteriormente, tiveram maior facilidade na escolha e no exercício da função, tanto a docente como a gestora. Em contrapartida,

a carência desse apoio resultou em dificuldades que transitavam desde desempenhos insuficientes até a falta de perspectiva no que se referia à escolha profissional.

Com relação aos modelos, os gestores que tiveram a oportunidade de conviver com professores e/ou diretores no âmbito familiar e social pareceram desenvolver um apreço maior pela profissão. Nesses casos, além do comprometimento profissional, notou-se um envolvimento afetivo com o trabalho.

Os relatos demonstraram que o convívio com bons professores e/ou diretores também se configurou como significativo para as trajetórias desses gestores. Em determinado momento, o apoio e incentivo de professores pode, inclusive, fazer com que se rompessem as dificuldades geradas pela falta de apoio na família. Por outro lado, mesmo para os gestores que contaram com o acompanhamento da família, escolas acolhedoras e mobilizadoras dos potenciais de seus alunos, além de levar alguns dos pesquisados a desenvolver autoconfiança, fizeram intensificar sua afeição pelo ambiente escolar.

Em alguns casos, acontecimentos ocorridos neste momento foram decisivos para as escolhas profissionais: a convivência com fortes modelos (na família ou no ambiente escolar), assim como o incentivo e o direcionamento de profissionais da escola foram considerados como incidentes críticos pelos gestores. Além disso, alguns gestores concluíram que algumas de suas práticas estavam pautadas em exemplos de educadores a serem seguidos, ou evitados. O sofrimento vivido com o distanciamento de alguns professores os levava a procurar agir de maneira a não causar, ou no mínimo minimizar, o mesmo sentimento aos seus alunos.

Dessa forma, é possível salientar a importância da influência da família e do ambiente escolar não apenas para o desenvolvimento de atitudes e conhecimentos básicos, mas também para a definição de rumos e para a constituição da identidade profissional.

Entre os gestores da fase inicial, onde se concentravam também os mais jovens, a presença marcante da família foi menos incisiva do que para os demais. Com frequência notou-se que, quanto mais idade tinha o gestor, maior era sua referência positiva com relação à família. A hipótese para esta constatação é a de que as distintas configurações familiares a que cada geração esteve inserida podem explicar as divergências de valoração quanto ao estudo e acompanhamento dos filhos e, até mesmo, quanto ao significado social da vida acadêmica.

Em que pesem os valores éticos e morais assimilados neste momento da vida dos gestores, estes se mostraram tendencialmente permanentes em suas trajetórias. Neste sentido, os relatos demonstraram que, mesmo quando gestores não se sentiam satisfeitos profissionalmente ou já vivenciavam o cansaço de anos trabalhados, o compromisso para com o trabalho continuava sendo uma referência em seu cotidiano.

Com relação à **formação profissional inicial** dos gestores, as escolhas relacionadas à carreira, além de se vincular às experiências e valores adquiridos durante os momentos da formação básica, também se pautaram no contexto em que foram realizadas. Assim, questões como estabilidade financeira e necessidade de colocação profissional foram consideradas por alguns gestores e gestoras como incidentes críticos que influenciaram ou definiram a opção pela profissão docente.

Outros incidentes apontados como marcantes nesse momento foram a influência de modelos profissionais, a necessidade de pertencimento a um grupo, a incompatibilidade com a atividade inicial (pesquisa laboratorial na área de genética) e a necessidade de aproveitamento dos estudos cursados. Em meio a esses fatores, destacaram-se questões de gênero como elementos determinantes em algumas das trajetórias analisadas. As gestoras relataram terem escolhido a carreira do magistério pelo desejo de suas famílias que consideravam outras profissões não adequadas para as mulheres. Frente à falta de outras opções e a insistência dos pais, não vislumbraram outra saída, senão aquela que seria, na época, uma atividade vista como apropriada para mulheres e como uma das únicas possibilidades de colocação da mulher no mercado de trabalho.

Em contrapartida, todos os gestores homens relataram ter escolhido a profissão sem interferência direta da família, apresentando motivos estritamente pessoais para suas decisões: retorno financeiro, colocação profissional para aproveitamento de estudos e desejo de ser diretor de escola.

A influência familiar e dos modelos profissionais estiveram mais presentes nos relatos dos gestores e gestoras das fases inicial e final. As escolhas dos gestores – homens e mulheres – da fase intermediária foram as que mais se distinguiram das demais: nesse grupo apareceram a indecisão e o desejo de pertencimento a um grupo, a incompatibilidade com a atividade inicial, a colocação profissional e o aproveitamento de estudos.

As experiências vividas no momento da **atuação docente e formação complementar** (em especial aquelas que marcaram a entrada na carreira) oportunizaram diferentes percepções para os gestores: enquanto exploravam as dificuldades, facilidades, possibilidades e limitações da profissão, puderam se situar no campo de atuação e começar a delinear seu modo de sentir e agir no cotidiano do trabalho. Assim, ao início da vida de professor foram atribuídos significados como: aprendizagem e assimilação do contexto de trabalho; satisfação pessoal pelo reconhecimento profissional, pelo desafio e encantamento com o trabalho ou por identificar-se com ele; realização profissional pelo aspecto financeiro; liberdade e estabelecimento de vínculos sociais através das novas experiências; possibilidade de integração no meio ambiente escolar como suporte ao ingresso na gestão.

Para gestores e gestoras, de maneira distinta, algumas dessas experiências se refletiram na gestão. Aprendizagem, reconhecimento profissional, encantamento e sensação de liberdade permearam os relatos das gestoras. Para os gestores a realização profissional e financeira, além da oportunidade de ingressar na carreira pretendida foram os significados comuns.

As gestoras que relataram ter tido apoio e reconhecimento nesse momento demonstraram replicar tal atenção a sua equipe no exercício da gestão.

A formação inicial, segundo os gestores e as gestoras, foi insuficiente para exercício da gestão. Em geral, classificaram o curso mais voltado para a docência do que para a administração. Desta forma, tendo em vista as competências necessárias exigidas para um gestor, que envolvem desde compreender o contexto macro das políticas educacionais, passando pela compreensão do papel do gestor frente às dimensões da gestão (gestão de recursos físicos e financeiros, gestão de pessoas, gestão democrática e participativa, gestão pedagógica, gestão de resultados) até a capacidade de se exercer a liderança e formação de sua equipe, a pedagogia, enquanto formação inicial comum aos gestores, não atendeu às suas expectativas e necessidades profissionais.

O interessante é que independente da época em que esse curso foi realizado, suas contribuições estiveram longe de atender as especificidades da gestão. A fragmentação dos conteúdos e distanciamento da realidade das escolas e dos problemas nela enfrentados foram manifestações constantes entre os gestores.

Por outro lado, o momento vivido teve sua significação considerada por outros fatores: aprender a estudar e a vivência de novas experiências destacaram-se como

incidentes críticos para duas gestoras. Neste sentido, em termos de caráter metodológico, a pedagogia supriu a fragilidade da formação básica de Glaucia e a auxiliou a se organizar com relação à aquisição de novos conhecimentos, o que foi considerado um elemento facilitador para sua atuação como gestora. Em termos de experiência pessoal, a oportunidade de estudar fora e conviver com outras pessoas, possibilitou a Erika o desvelamento de um mundo antes não conhecido. Para sua constituição enquanto pessoa e, por consequência, como profissional, no momento em que ampliou sua visão de mundo e melhorou sua autoestima, a experiência foi considerada pela gestora como um acontecimento desencadeador de mudanças em suas perspectivas de vida.

Em outros casos, a precariedade da formação fez com que alguns gestores buscassem, individualmente, respostas para os problemas enfrentados. Neste sentido, mesmo a insuficiência do curso acabou contribuindo para o despertar da autonomia profissional.

De qualquer forma, os gestores foram unânimes em considerar o exercício da gestão como espaço real de aprendizagem, sendo possível perceber, nas trajetórias, o desenvolvimento e a aplicação dos saberes construídos nestes espaços.

Neste sentido, em que pesem a **atuação na área de gestão e formação continuada** para a construção desses saberes, observou-se que o início dessas aprendizagens se deu, para todos os gestores, através do exercício da coordenação pedagógica, experiência sobre a qual são atribuídos fortes significados. Os relatos demonstraram que o apoio e o reconhecimento recebidos dos colegas nesta fase foram importantes para seu desenvolvimento enquanto profissionais. Gestores que vivenciaram essa experiência desenvolveram uma relação afetiva com as atividades pedagógicas e têm suas práticas mais voltadas para esta dimensão.

Por outro lado, foi relatado também um sentimento de isolamento do trabalho de coordenação. No entanto, este isolamento não se refletiu em resultados negativos. Ao contrário, fez com que a importância da presença do diretor junto à coordenação e o empenho para a efetivação de um trabalho coletivo fossem considerados na prática cotidiana.

Para os gestores da fase intermediária, a entrada na gestão teve um caráter mais de oportunidade do que interesse pela função. No entanto, as primeiras experiências permeadas por apoio e reconhecimento dos pares e superiores

promoveram sentimentos de realização profissional estimulando-os a permanecer na carreira gestora.

Entre os gestores da fase final, a experiência na coordenação pedagógica foi iniciada quando ainda exploravam a carreira docente, sendo que neste curto período tiveram o reconhecimento e valorização de seu trabalho. Esses profissionais relataram experiências significativas deste momento, embora dessem ênfase às atividades desenvolvidas enquanto diretores de escola, principalmente tendo em vista os anos acumulados nesta última função.

De uma maneira geral, as gestoras relataram maior envolvimento com as atividades de coordenação enquanto os gestores centraram-se mais na atuação específica enquanto diretores. Neste sentido, as questões afetivas mostram-se significativas, corroborando a ideia de que as mulheres dão mais valor às funções onde as relações interpessoais são altamente importantes. Na coordenação, o envolvimento com o outro quando da orientação, do acompanhamento e do planejamento conjunto de procedimentos pedagógicos tornam o trabalho mais pessoal o que, para os homens, culturalmente não é muito comum.

A vice-direção, embora considerada uma importante função, tendo em vista que em todos os impedimentos legais do diretor é esse profissional que assume todas as responsabilidades cabíveis à função, não foi relatada como uma experiência significativa. É evidente que o percurso, em sua globalidade, abarcou este período. Contudo, nenhum gestor se referiu a este momento como marcante em sua trajetória. As funções de gestão consideradas nas narrativas são especificamente a coordenação pedagógica e a direção de escola.

Tal impressão sobre a relevância da função encontra explicação no fato desses profissionais, normalmente, não serem envolvidos nos processos de formação, como os demais. Para as reuniões e cursos destinados à orientação e formação dos gestores, via de regra, convocam-se diretores e professores coordenadores pedagógicos. Assim, na prática da vice-direção, esses profissionais acabam assumindo um papel de assessoramento, não lhes cabendo pleno envolvimento no direcionamento das ações escolares.

Contudo, não se pode esquecer que são eles que acabam assumindo a direção e, por muitas vezes, por tempo indeterminado, como ocorreu com Carolina, Carlos, Camila, Glaucia e Geisa.

Em suma, os acontecimentos que marcaram o momento da entrada na gestão e as primeiras experiências desses gestores foram as dificuldades vividas e as aprendizagens construídas na prática, o reconhecimento e a valorização dos pares e superiores.

Enquanto se estabilizavam na função gestora, com suas dificuldades e facilidades, os gestores tiveram que articular suas vidas pessoais às profissionais. Independente das fases da carreira, eles relataram que de alguma forma sofreram a influência de valores, necessidades, conjunturas e expectativas pessoais, muitas vezes refletindo-se em um redirecionamento de suas práticas.

Neste sentido, especialmente para as mulheres, destacam-se o nascimento dos filhos e a necessidade do acompanhamento de seu desenvolvimento, como acontecimentos que se refletiram nas práticas gestoras. Procedimentos visando a melhor administração do tempo, a delegação de tarefas e a organização da agenda foram questões que passaram a fazer parte do cotidiano de gestoras após se tornarem mães. No início, as gestoras não pensaram nestas mudanças como crescimento profissional, considerando-as apenas uma forma de adequação de suas vidas pessoais. Posteriormente, a reflexão sobre esses momentos as fizeram considerar a maternidade como um incidente crítico para o aprimoramento da prática gestora, tendo em vista que tais mudanças não apenas facilitaram a vida pessoal, mas também contribuíram para tornar a gestão mais eficiente.

Em contrapartida, a maternidade e as tarefas da vida familiar também se constituíram em incidentes críticos para levar a gestora Erika a priorizar o trabalho, como alternativa para minimizar o cansaço das atividades domésticas. A ocorrência de conflitos familiares também foi considerada como um acontecimento marcante no direcionamento da carreira de Glaucia. Foi vivendo um momento de intensos problemas familiares que a gestora acabou mergulhando nos estudos e se efetivou na docência, dando suporte a sua condição atual de gestora.

Acontecimentos da vida pessoal também interferiram na trajetória de Gilson, com efeitos em suas concepções sobre a educação. Tais acontecimentos não o fizeram mudar de função, nem dela desistir, contudo, influenciaram suas expectativas futuras de realização pessoal e profissional, gerando sentimentos de desilusão.

Portanto, acontecimentos de ordem pessoal como a maternidade e as condições de empregabilidade de cônjuges foram considerados como incidentes

críticos para esses gestores. Contudo, tais acontecimentos acometeram muito mais as gestoras do que os gestores. Esses, à exceção de Gilson, não se referiram a acontecimentos pessoais que tenham sido relevantes em suas trajetórias. Ao contrário, demonstraram que buscam adequar suas vidas pessoais às profissionais.

Com relação à **prática gestora** em si e aos processos de **formação continuada**, observou-se que a forma como cada um se apropriou e reconstruiu conhecimentos e experiências, estava muito relacionada ao conjunto das vivências acumuladas durante suas histórias de vida. Os gestores que tiveram a oportunidade trabalhar num ambiente acolhedor, tanto na época da docência quanto no início da atividade gestora, enquanto coordenadores pedagógicos mantinham uma prática mais humanizada, demonstrando preocupação com o acolhimento e a formação de sua equipe.

Também ao longo da carreira, conviver com fortes modelos profissionais foi considerado pelos gestores como acontecimentos significativos em suas trajetórias. O desafio de buscar uma prática que respondesse à altura desses colegas de trabalho se constituiu num elemento norteador de práticas gestoras exitosas. Por outro lado, lidar com professores com pouca formação e descompromissados com o trabalho se configurou como um fator desencadeador de desânimo e cansaço para alguns gestores.

De maneira geral, reitera-se que passar por todas as funções da gestão foi considerado pelos gestores como um percurso necessário ao desenvolvimento de suas competências. Segundo eles, essa evolução gradual os possibilitou construir uma visão macro do sistema, além de facilitar a compreensão das especificidades de cada função, levando-os a lidar melhor com todas elas.

A participação desses gestores em ações de formação continuada foi considerada uma possibilidade de crescimento profissional, contribuindo para a melhoria de suas práticas. Para esses gestores, a formação continuada sempre apresentou maior relação com as especificidades de seu trabalho. Neste sentido, alguns dos participantes relataram que mesmo procedimentos simples de caráter organizacional aprendidos nessas ações chamaram sua atenção e os levaram a aprimorar suas práticas na rotina de trabalho.

Dessa forma, ao se considerar as competências necessárias para a gestão e relacioná-las com os relatos dos gestores sobre as aprendizagens de questões básicas, observou-se que alguns desses profissionais, apesar do tempo de profissão

ainda apresentavam defasagens no exercício da profissão. Dentre essas especificidades, a gestão de pessoas e de resultados, ao mesmo tempo em que foram consideradas por alguns como dimensões fáceis de trabalhar, também foram categorizadas, por outros, como um entrave no cotidiano gestor. Neste sentido, uma das gestoras concluiu que a falta de assertividade se configurava como uma das suas dificuldades, tendo em vista que isso lhe trazia dificuldades em administrar sua equipe, gerando certo desrespeito a sua posição enquanto diretora.

A preocupação em atuar numa escola classificada como prioritária também pareceu afligir alguns gestores e, de certa forma, os direcionaram para uma ação mais pedagógica, buscando um aprimoramento profissional capaz de auxiliá-los a reverter os índices insatisfatórios.

Ante o exposto nesta análise, torna-se possível considerar que acontecimentos como o apoio e acompanhamento da família na vida escolar dos gestores, o apoio e o reconhecimento profissional, bem como a falta desses elementos podem se configurar como incidentes críticos capazes influenciar nos perfis dos gestores. Aqueles que tiveram apoio desde o princípio de sua trajetória, bem como foram reconhecidos por pares e superiores, além de terem convivido com fortes modelos profissionais, eram os que dirigiam as escolas de melhor desempenho.

Em contrapartida, os gestores que relataram maiores dificuldades ao longo de suas trajetórias e não se manifestaram com tanta ênfase em relação ao apoio recebido e ao convívio com modelos profissionais, eram os gestores que estavam à frente das escolas prioritárias.

Com relação à conciliação entre trajetórias pessoais e profissionais, a maternidade e as ocorrências no âmbito da organização da vida pessoal podem alterar tanto as práticas como as concepções profissionais desses gestores.

Igualmente importante, foi a vivência desses profissionais nas diferentes funções da gestão, contribuindo para a consolidação de uma visão macro e sistematizada das funções e atribuições de cada uma delas. Essas experiências vivenciadas em um ambiente acolhedor também contribuiriam para que o gestor desenvolvesse laços afetivos importantes para o exercício de sua gestão, no tocante ao sentido de pertencimento.

As **questões de gênero se fazem nítidas nas trajetórias dos gestores**, sendo desencadeadoras de escolhas, rupturas e desenvolvimentos diferenciados

entre gestores e gestoras. **A formação continuada se configurou como mais significativa do que a formação inicial** e foi responsável pela alteração de condutas importantes para o bom desempenho gestor. Dentre as ações de formação das quais os gestores participaram, as mais recentes se mostraram mais significativas para suas rotinas, tendo em vista o caráter essencialmente pragmático que as configuraram. Neste sentido, salienta-se que a vivência na formação inicial – extremamente teórica e desvinculada da realidade – promoveu nos gestores certa rejeição por ações cujo corpo teórico tivesse prevalência sobre o prático.

Nesse contexto, seria viável afirmar que desenvolver um trabalho capaz de auxiliar os gestores em seu desenvolvimento profissional estaria vinculado à ideia de considerá-los como pessoas ainda em desenvolvimento. Não se trata apenas de oferecer aportes teóricos, mas de percebê-los como pessoas, cujas experiências, marcadas por fragilidades, defasagens, emoções, expectativas e desilusões permeiam cada ação do cotidiano. Seria preciso tocá-los como seres humanos, tendo em vista que a gestão educacional não é uma ação meramente gerencial. Trata-se de uma função na qual, para além do conhecimento técnico, faz-se necessária a sensibilidade e o prazer em trabalhar com os pares, no sentido de forma-los ao mesmo tempo em que se forma. É preciso então, um olhar diferenciado para essas pessoas que formam pessoas. É preciso que essas ações se façam significativas para o cotidiano gestor.

Os resultados dessa pesquisa evidenciam e reafirmam a necessidade de se repensar a formação desses profissionais. No que se refere a tal mudança, durante o processo de investigação das trajetórias, a própria pesquisadora acabou por sensibilizar-se com essas pessoas e, em seu cotidiano enquanto supervisora de ensino, começou a alterar a forma de abordagem, orientações e cobranças feitas aos gestores. Curioso foi que uma simples mudança de abordagem promoveu alterações significativas nas relações estabelecidas.

Talvez seja esse o grande “lance”... como pronunciou uma das gestoras: humanizar... fazer o outro sentir-se tocado e olhado de perto, sem filtros, sem receios, mas com a certeza de querer desfazer conjuntamente as incertezas.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, L. R. A dimensão relacional no processo de formação docente. In: BRUNO, E. B. G. ALMEIDA, L. R. CHRISTOV, L. H. S. (Orgs.) **O coordenador e a Formação Pedagógica**. São Paulo: Edições Loyola, 2^a. ed. 2001.
- ALMEIDA, L. R. Como me Constituí Professora: Explicitando o **Implícito**. **Revista Ciências Humanas**. Universidade de Taubaté: UNITAU, BRASIL, v. 7, n. 1, 2014.
- ALMEIDA, L. R. Estilos de coordenação pedagógica na rede pública estadual paulista no período 1960-2010. **RBPAE** - v. 29, n.3, p. 503-523, set/dez. 2013
- ALMEIDA, L. R. O incidente crítico na formação e pesquisa em educação. **Educação & Linguagem**, v. 12, n. 19, p. 181-200, jan./jun. 2009.
- ALMEIDA, L. R. GROppo, C. Passagem de professor a professor coordenador: o choque com a realidade. In: ALMEIDA, L. R. PLACCO, V. M. N. S. (Orgs.) **O Coordenador Pedagógico e a Formação Centrada na Escola**. São Paulo: Edições Loyola, 2013.
- BARROS, M. C. M. M. MASSEI, W. TAVARES, P. A. O Desenvolvimento da educação no Estado de São Paulo: sistema de avaliação do rendimento escolar, plano de desenvolvimento da educação e bonificação variável por desempenho. **Perspec**, São Paulo, v. 23, n. 1, p. 42-56, jan./jun. 2009.
- BETIOL, M. I. S. TONELLI, M. J. A mulher executiva e suas relações de trabalho. **Revista de Administração de Empresas**. v. 31, n. 4, São Paulo, Out./Dec.1991
- BOLÍVAR, **Profissão Professor**: o itinerário profissional e a construção da escola. Bauru, SP: Edusc, 2002.
- BRASIL, INEP. **SAEB 2001: novas perspectivas** / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Brasília: O Instituto, 2001, 106 p. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/download/saeb/2001/Miolo_Novas_Perspectivas2001.pdf> Acesso em 20 out. 2013.
- _____, Ministério da Educação. **Diretrizes Nacionais do Programa Escola de Gestores da Educação Básica Pública**. 2009, 20 p. http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=&gid=879&option=com_docman&task=doc_download. Acesso em: 2 jul. 2013.
- _____, Ministério da Educação. **PDE: Plano de Desenvolvimento da Educação**: SAEB: ensino médio: matrizes de referência, tópicos e descritores. Brasília: MEC, SEB; Inep, 2008. 127 p.
- _____. **Constituição da República Federativa do Brasil, de 5 de outubro de 1988**. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>
Acesso em: 12 jul. 2013.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 1996.

Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>> Acesso em:
18 out. 2013.

_____. Ministério da Educação. **Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica Pública**. Brasília, DF, 2007. p. 4. Disponível em:

<portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task>. Acesso em: 2 jul. 2013.

_____. **Plano Nacional de Educação**. Brasília, 2001. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm> Acesso em: 18 out. 2013.

CANÁRIO, R. A escola: o lugar onde as pessoas aprendem. **Psicologia da Educação: Revista do Programa de Estudos Pós-graduados em Psicologia da Educação**. Pontifícia universidade de São Paulo. n. 6, São Paulo: EDUC, 1996.

CASTRO, M. H. G. Sistemas da Educação no Brasil: avanços e novos desafios. **Perspec**, São Paulo, v. 23, n. 1, p. 5-18, jan./jun. 2009. ,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,

CLEMENTI, N. A voz dos outros e a nossa voz. In: ALMEIDA, L. R. PLACCO, V. M. N. S. (Orgs.) **O Coordenador Pedagógico e o Espaço de Mudança**. São Paulo. Edições Loyola, 2001.

COLOMBO, S. S. et al. **Gestão Educacional: uma nova visão**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

DELORS, J. (Orgs). **A Educação para o Século XXI: Questões e Perspectivas**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

DESSEN, M. A. POLONIA, A. C. A família e a escola como contextos de desenvolvimento humano. **Paidéia**, v. 17, n. 36, p. 21-32, 2007.

DUBAR, C. **A socialização: construção das identidades sociais e profissionais**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

DURÃES, S. J. A. Sobre Algumas Relações entre Qualificação, Trabalho Docente e Gênero. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 118, p. 271-288, jan./mar. 2012.

ESTEVES, M. Construção e desenvolvimento das competências profissionais dos professores. **Revista de Ciências da Educação**. n. 8, p. 37-48, jan./abr. 2009.

FERREIRA, M. O. V. Discutir educação é discutir trabalho docente: o trabalho docente segundo dirigentes da Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14 n. 41 maio/ago. 2009.

FERREIRINHO, V. C. **Trajetórias de Professores na Carreira e Percursos na Cidade**: estudo sobre a socialização de professores na carreira do magistério. Tese de Doutorado. São Paulo: PUC. 2009. Disponível em: http://www.sapientia.pucsp.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=8541 Acesso em: 8 fev. 2015.

FINI, M. I. Currículo e Avaliação: articulação necessária em favor da aprendizagem dos alunos da rede pública de São Paulo. **Perspec**, São Paulo, v. 23, n. 1, p. 57-72, jan./jun. 2009.

FONTENELE-MOURÃO, T. M.F. **Mulheres no Topo de Carreira: flexibilidade e persistência**. Brasília: DF, Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres, 2006, 92p.

FRANCO, A. M. P. MENEZES FILHO, N. Uma Análise de Rankings de Escolas Brasileiras com Dados do SAEB. **Estudos Econômicos**, São Paulo, vol. 42, n.2, p. 263-283, abr./jun. 2012.

FREIRE, E. C. Mulher no Magistério: uma história de embates entre espaço público e espaço privado. **Revista Lugares de Educação**, Bananeiras: PB, v. 1, n. 2, p. 239-256, jul./dez. 2011.

GALLANI, M. R. B. **Avaliação da qualidade da educação**: aspectos críticos para a administração escolar. Dissertação de Mestrado. São Paulo: USP. 2012. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-22112012-125930/ptbr.php>> Acesso em: 19 dez. 2013.

GARRIDO, E. Espaço de formação continuada para o professor coordenador. In: BRUNO, E. B. G. ALMEIDA, L. R. CHRISTOV, L. H. S. (Orgs.) **O coordenador e a Formação Pedagógica**. São Paulo: Edições Loyola, 2ª. ed. 2001.

GATTI, B. A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**. v. 13, n. 37, jan./abr. 2008.

GATTI, B. A. Formação de Professores no Brasil: características e problemas. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010.

GATTI, B. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. GATTI, B. A e SÁ, E. S. B. (Orgs.) Brasília: UNESCO, 2009.

GEGLIO, P. C. O papel do coordenador pedagógico na formação em serviço. In: PLACCO, V. M. N. S. ALMEIDA, L. R. **O coordenador Pedagógico e o Cotidiano da Escola**. São Paulo: Edições Loyola, 9ª ed. 2012.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GODSON, I. F. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, A. (Org.) **Vidas de Professores**. Portugal: Porto Editora, 1995.

GOLDEMBERG, M. Afinal, o que quer a mulher brasileira? **Psicologia Clinica**, Rio de Janeiro, v.23, n.1, p.47- 64, 2011.

- GONÇALVES, J. A. M. A Carreira das Professoras do Ensino Primário. In: NÓVOA, A. (Org.) **Vidas de Professores**. Portugal: Porto Editora, 1995.
- HUBERMAN, M. O ciclo da vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de Professores**. 2ª ed. Porto, Portugal: Porto Editora, 1995.
- KULESZA, W. A. A institucionalização da Escola Normal no Brasil (1870-1910). **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 79, n. 193, p. 63-71, set./dez. 1998.
- LAKATOS, E. M. MARCONI, M. A. **Metodologia Científica**. 2. ed. São Paulo: Atlas. 1992.
- LEAO, M. A. B. G; OLIVEIRA, E. F. (Org.) **Desenvolvimento Humano, Interdisciplinaridade**: estudos de um programa de pós-graduação. Taubaté: Ediunitau, 2012.
- LOURO, G. Gênero e Magistério: Identidade, História, Representação. In: CATANI, D. et al. (org.) **Docência, memória e gênero**: estudos sobre formação. São Paulo: Escrituras Editora, 1997.
- LÜCK, H. et al. **A escola participativa**: o trabalho do gestor escolar. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.
- LÜCK, H. **Dimensões de gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Editora Positivo, 2009. 144 p.
<http://www.fundacaolemann.org.br/uploads/estudos/gestao_escolar/dimensoes_livro.pdf> Acesso em: 5 ago. 2013.
- LÜCK, H. Perspectivas da Gestão Escolar e Implicações quanto à Formação de seus Gestores. **Em Aberto**: Brasília, v. 17, n. 72 p. 11-33, fev./jun. 2000.
- MAIA, G. Z. A. As publicações da ANPAE e a trajetória do conhecimento em administração. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**. ANPAE: v.24, n.1, p. 31-50, jan./abr. 2008.
- MACHADO, M. A. M. Desafios a Serem Enfrentados na Capacitação de Gestores Escolares. **Em Aberto**, Brasília, v. 17, n. 72, p. 97-112, fev./jun. 2000.
- MARCELO, C. A Identidade Docente: constantes desafios. **Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 01, n. 01, p. 109-131, ago./dez. 2009.
- MARCELO, C. Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. **Revista de Ciências da Educação**. n. 8, p. 7-22, jan./abr. 2009.
- MARCELO, C. **Formação de Professores**: para uma mudança educativa. Portugal: Porto Editora, LDA, 1999.
- MARCELO, C. O Professor Iniciante, a Prática Pedagógica e o Sentido da Experiência. **Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 03, n. 03, p. 11-49, ago./dez. 2010.

MARTINS, L. G. A. **Administração Escolar**: Reflexões para a formação do professor em serviço. Dissertação de Mestrado. Campo Grande: Universidade Católica Dom Bosco. 2002. Disponível em: <http://www.tede.ucdb.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=19> Acesso em: 19 dez. 2013.

MEDEIROS, M. L. **Gestores Escolares: um estudo das características e práticas administrativas presentes na gestão de escolas públicas com melhor desempenho relativo no estado de São Paulo**. Dissertação de Mestrado. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. 2012. Disponível em: file:///C:/Users/Usuario/Downloads/MirnaLMedeirosCorrigida%20(4).pdf Acesso em: 14 mar. 2015.

MEDRADO, G. C. R. **Tornar-se professor de Administração**: um estudo sobre o papel da afetividade na trajetória profissional. Dissertação de Mestrado. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. 2012. Disponível em: www.sapientia.pucsp.br/tde.../processaPesquisa.php? Acesso em: 14 mar. 2015.

MELLO, G. N. Políticas Públicas de Educação. **Estudos Avançados**. São Paulo, vol. 5, n.13, p. 7-47, set./dez. 1991.

MELNIKOFF, E. A. A. SILVA, A. L. M. **Docência primeira profissão que liberta a mulher para o campo de trabalho no século XIX**. In: I Congresso Nacional Educação e Diversidade. UFS, Itabaiana, SE, Brasil. Disponível em: http://200.17.141.110/forumidentidades/Vforum/textos/Elaine_Almeida_Aires_Melnikoff.pdf Acesso em: 10 nov. 2014.

MELO, M. M. R. VALLE, I. R. Professoras catarinenses: razões para escolher e permanecer na carreira. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas-SP, v. 12, n. 3 (30), p. 199-228, set./dez. 2012.

MOITA, M. C. Percursos de formação e de trans-formação. In: NÓVOA, A. (Org.) **Vidas de Professores**. Portugal: Porto Editora, 1995.

NÓVOA, A. (Org.) **Vidas de Professores**. Portugal: Porto Editora, 1995.

OLIVEIRA, E. C. M. CASTRO, M. A. C. D. Disseminação do conhecimento como recurso estratégico para o desenvolvimento das pessoas e da organização. In: LEAO, M. A. B. G; OLIVEIRA, E. F. (Org.) **Desenvolvimento Humano, Interdisciplinaridade**: estudos de um programa de pós-graduação. Taubaté: Ediunitau, 2012.

ORSOLON, L. A. M. O coordenador /formador como um dos agentes de transformação da/na escola. In: ALMEIDA, L. R. PLACCO, V. M. N. S. (Orgs.) **O Coordenador Pedagógico e o Espaço de Mudança**. São Paulo: Edições Loyola, 2001.

PARENTE, M. M. A. LÜCK, H. Mapeamento da Descentralização da Educação Brasileira nas Redes Estaduais do Ensino Fundamental. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. **IPEA: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada**. Brasília, 1999, 59 p. Disponível em:

<http://www.ipea.gov.br/agencia/images/stories/PDFs/TDs/td_0675.pdf> Acesso em: 17 out. 2013.

PARO, V. H. **Administração escolar**: introdução crítica. São Paulo: Cortez, 1986.

PIMENTA, S. G. (Org.) **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo, Cortez, 1999.

PLACCO, V. M. N. S. O coordenador pedagógico no confronto com o cotidiano da escola. In: PLACCO, V. M. N. S. ALMEIDA, L. R. (Orgs.). **O Coordenador Pedagógico e o Cotidiano da Escola**. 9ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

PLACCO, V. M. N. S. SILVA, S. H. S. A formação do professor: reflexões, desafios, perspectivas. In: O coordenador pedagógico no confronto com o cotidiano da escola. In: BRUNO, E. B. G. ALMEIDA, L. R. CHRISTOV, L. H. S. (Orgs.) **O coordenador e a Formação Pedagógica**. São Paulo: Edições Loyola, 2ª. ed. 2001.

PLACCO, V. M. N. S. SOUZA, V. L. T. ALMEIDA, L. R. O Coordenador Pedagógico: aportes à proposição de políticas públicas. **Cadernos de Pesquisa**, v.42 n.147 p.754-771 set./dez. 2012.

SÁ, M. A. A. S. **Trajetórias Docentes Avanços, Recuos e Desvios na Vida Profissional de Professores Engenheiros**. 2004. 234 p. Tese (Doutorado em Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2004.

SÁ, M.A.A.S. Trajetórias profissionais de professores e professoras engenheiros (as) e enfermeiros (as) em universidades públicas do Vale do Paraíba paulista. **Projeto de Pesquisa**. Taubaté: UNITAU/PPGEDH, 2013. (documento não publicado).

SA, M. A. A. dos S.; ALMEIDA, L. R. de. Devolutiva de Entrevistas: o biograma na pesquisa em educação. **Psicologia da Educação**, São Paulo, n. 19, p. 185-192, 2. sem. 2004.

SACRISTÁN, J. G. **O aluno como invenção**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

SALES, A. C. M. CHAMON, E. M. Q. O. Escolha da carreira e processo de construção da identidade profissional docente. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v. 27, n. 3 p. 183-210, dez. 2011.

SANDER, B. A pesquisa sobre política e gestão da educação no Brasil: uma leitura introdutória sobre sua construção. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**. ANPAE: v.23, n.3, p. 421-447, set./dez. 2007.

SANTOS, G. G. Gênero, carreiras e a relação entre o trabalho e a família: uma perspectiva de gestão. **E-cadernos ces** (Online), fev./2008. Disponível em: <http://eces.revues.org/118>. Acesso em: 15 nov. 2014.

SÃO PAULO, Estado. **Lei Complementar nº 836, de 30 de dezembro de 1997**. Institui Plano de Carreira, vencimentos e salários para os integrantes do Quadro do Magistério da Secretaria da Educação de São Paulo, 1997. Disponível em: <<http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei.complementar/1997/lei.complementar-836-30.12.1997.html>> Acesso em: 15 dez. 2013.

_____, Estado. **Lei Complementar nº 444, de 27 de dezembro de 1985**. São Paulo, 1985. Dispõe sobre o Estatuto do Magistério Paulista e dá providências correlatas. Disponível em:
<<http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei.complementar/1985/lei.complementar-444-27.12.1985.html>> Acesso em: 15 dez. 2013.

_____, FDE. **Relatório dos Estudos do Saesp 2011**. FDE: São Paulo, 310 p. 2012. Disponível em:
<http://saesp.fde.sp.gov.br/2011/Pdf/Relat/Relatorio_Estudos_2011.pdf> Acesso em: 15 out. 2013.

_____. Estado. **Resolução da Secretaria da Educação nº 52 de 2013**. São Paulo. Disponível em:
<<http://drhu.edunet.sp.gov.br/eventos/arquivos/RESOLUCAOSE52de14-8-2013PERFISPARACONCURSO.pdf>> Acesso em: 15 ago. 2013.

SETTON, M. G. J. A particularidade do processo de socialização contemporâneo. **Tempo Social Revista de Sociologia da USP**, v. 17, n. 2, p. 335-350, 2005.

_____, M. G. J. Família, Escola e Mídia: um campo com novas configurações. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.28, n.1, p. 107-116, jan./jun. 2002.

_____, M. G. J. Processos de Socialização, Práticas de Cultura e Legitimidade Cultural. **Estudos de Sociologia**, Araraquara, v.15, n.28, p.19-35, 2010.

SILVA, J. M. A. P. A Construção da Identidade de Diretores: discurso oficial e prática. **Educação em Revista: Belo Horizonte**. v. 27, n. 3, p. 211-230, dez. 2011.

SOUZA, A. R. **Perfil da Gestão Escolar no Brasil**. 2006. 333 p. Tese de Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade. Pontifícia Universidade Católica, São Paulo.

_____, A. R. Perfil da gestão da escola pública no Brasil: um estudo sobre os diretores escolares e sobre aspectos da gestão democrática. **Revista Iberoamericana de Educación**. n. 49/2, abr. 2009.

SOUZA, S. M. Z. L. Possíveis Impactos das Políticas de Avaliação no Currículo Escolar. **Cadernos de Pesquisa**, n. 119, jul. 2003.

SPINDOLA, T. SANTOS, R. S. Trabalhando com a história de vida: percalços de uma pesquisa(dora?) **Revista Escola de Enfermagem**. USP, n. 37, v. 2, p. 119-126. 2003.

SZYMANSKI, H. (Org.); ALMEIDA, L. R. de; PRANDINI, R. C. R. **A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva**. Brasília: Plano Editora, 2002.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 10 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

TARDIF, M. RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**, ano XXI, n. 73, p. 209-244, Dez. 2000.

VALLE, I. R. Carreira do Magistério: uma escolha profissional deliberada? **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v. 87, n. 216, p. 178-187, maio/agos. 2006.

_____, I. R. Da “identidade vocacional” à “identidade profissional”: a constituição de um corpo docente unificado. **Perspectiva**. Florianópolis, v.20, n. Especial, p. 209-230, jul./dez. 2002.

VIANA, I. Magistério Público no Paraná: feminização e representações. **Ciência e Cultura**: Curitiba. n. 45, p. 11-27, 2012.

VIANNA, C. P. A feminização do magistério na educação básica e os desafios para a prática e a identidade coletiva docente. In: YANNOULAS, S. C. (Org.). **Trabalhadoras: análise da feminização das profissões e ocupações**. Brasília, DF: Abaré, p. 159-180, 2013. Disponível em: <http://www.producao.usp.br/handle/BDPI/44242> Acesso em: 12 set. 2014.

VIANNA, C. P. O sexo e o gênero da docência. **Cadernos Pagu**. n. 17/18, p. 81-103, 2001.

VIANNA, C. UNBEHAUM, S. Gênero na Educação Básica: quem se importa? Uma análise de documentos de políticas públicas no Brasil. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 27, n. 95, p. 407-428, maio/ago. 2006.

VIANNA, H. M. Avaliações Nacionais em Larga Escala: análises e propostas. **Estudos em Avaliação Educacional**, n. 27, p. 41-76, jan./jun. 2003.

_____, H. M. Fundamentos de um Programa de Avaliação Educacional. **Revista Meta: Avaliação**, v. 1, n. 1, p. 11-27, jan./abr. 2009.

WERLE, F. O. C. Políticas de Avaliação em Larga Escala na Educação básica: do controle de resultados à intervenção nos processos de operacionalização do ensino. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 73, p. 769-792, out./dez. 2011.

APÊNDICES

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Convido a Sra. Gestora a participar da pesquisa “Gestores Escolares: incidentes críticos nas trajetórias profissionais”. Nesta pesquisa pretendemos identificar, na trajetória de gestoras escolares, os acontecimentos marcantes que caracterizam uma prática gestora determinante para a melhoria da qualidade da educação básica. Para tanto, enviamos o questionário anexo, composto por 19 perguntas. Nele solicitamos, inclusive, que nos indique se tem disponibilidade para uma entrevista que, em caso positivo, será agendada em local, data e horário de sua conveniência.

Sua participação, tanto ao responder ao questionário como em nos conceder a entrevista, não a expõe a quaisquer riscos. Entretanto, se houver algum desconforto durante a participação a senhora tem o direito de interrompê-la, sem que isso lhe acarrete nenhum prejuízo. Por outro lado, o tipo de entrevista – reflexiva – possibilita ao entrevistado o relato e a reflexão sobre sua vida profissional, processo que pode colaborar para a sua própria formação e para a dos demais profissionais da área.

A participação nessa pesquisa é voluntária e, portanto, não implica em nenhum custo ou qualquer vantagem financeira. Além disso, o direito ao esclarecimento sobre qualquer aspecto do estudo, assim como a recusa a participar estão garantidos.

Garantimos o anonimato de sua participação, pois sua identidade será tratada no relatório final com padrões profissionais de sigilo. Da mesma forma, seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão e a senhora não será identificada em nenhuma publicação decorrente dos resultados da pesquisa.

Os dados e instrumentos utilizados ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 (cinco) anos, e após esse tempo serão destruídos. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida à senhora.

Pesquisadora Responsável: Jurema Silvia de Souza Alves

Telefone para contato: (12) 3522 5002 / (12) 98831 0689 (inclusive ligações a cobrar)

e.mail: silvia_alves@terra.com.br

Orientadora: Profª Drª. Maria Auxiliadora Ávila dos Santos Sá

Eu, _____, portador do documento de Identidade _____ fui informado (a) dos objetivos da pesquisa “Gestores Escolares: incidentes críticos nas trajetórias profissionais”, de maneira clara e detalhada. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar se assim o desejar.

Declaro que: concordo em participar e que recebi uma cópia deste Termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada à oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

_____, _____ de _____ de 20 ____ .

Assinatura do(a) Participante

APÊNDICE B – TERMO DE AUTORIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO**Diretoria Regional de Ensino**

Pindamonhangaba, ____/____ de 2013.

De acordo com as informações do ofício nº ____ sobre a natureza da pesquisa intitulada “*Gestores Escolares: incidentes críticos nas trajetórias profissionais*”, com propósito de trabalho a ser executado pela aluna Jurema Silvia de Souza Alves, do Mestrado em Desenvolvimento Humano Políticas e Práticas Sociais da Universidade de Taubaté e, após a análise do conteúdo do projeto da pesquisa, a Instituição que represento, autoriza a realização de entrevistas com “x” funcionários públicos que atuam neste local, sendo mantido o anonimato da Instituição e dos profissionais.

Atenciosamente,

Dirigente Regional de Ensino

APÊNDICE C - OFÍCIO

Taubaté, _____ de _____ de 2013.

Prezado (a) Senhor (a)

Somos presentes a V.S. para solicitar permissão de realização de pesquisa pela Aluna Jurema Silvia de Souza Alves, do Curso de Mestrado em Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e Práticas Sociais da Universidade de Taubaté, trabalho a ser desenvolvido durante o corrente ano de 2013, intitulada “**Gestores Escolares: incidentes críticos nas trajetórias escolares**”. O estudo será realizado nas 32 escolas estaduais do município de Pindamonhangaba, com as Gestoras Escolares, sob orientação da Prof^a. Dra. Maria Auxiliadora Ávila dos Santos Sá.

Para tal, será aplicado um questionário e realizada entrevista através de instrumentos elaborados para este fim, junto à população a ser pesquisada. Será mantido o anonimato da Empresa e dos profissionais.

Ressaltamos que o projeto da pesquisa passou por análise e aprovação do Comitê de Ética em pesquisa da Universidade de Taubaté e foi aprovado sob o CEP/UNITAU nº (ANEXO).

Certos de que poderemos contar com sua colaboração, colocamo-nos à disposição para maiores esclarecimentos no Programa de Pós Graduação da Universidade de Taubaté, no endereço R. Visconde do Rio Branco, 210, CEP 12.080-000, telefone 3625-4100, ou Jurema Silvia de Souza Alves, telefone 12 3522 5002, e solicitamos a gentileza da devolução do Termo de Autorização da Instituição devidamente preenchido.

No aguardo de sua resposta, aproveitamos a oportunidade para renovar nossos protestos de estima e consideração.

Atenciosamente,

Edna Maria Querido Oliveira Chamon
Coordenadora do Curso de Pós Graduação

Ilma. Sra

Dirigente Regional de Ensino –



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: TRAJETÓRIAS DE GESTORAS ESCOLARES: INFLUÊNCIAS DE GÊNERO E DA FORMAÇÃO NA QUALIDADE DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Pesquisador: Jurema Sílvia de Souza Alves

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 21998613.6.0000.5501

Instituição Proponente: Universidade de Taubaté

Patrocinador Principal: ESTADO DE SAO PAULO

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 472.427

Data da Relatoria: 08/11/2013

Apresentação do Projeto:

A discussão sobre a gestão democrática na educação brasileira tem colocado em foco o papel de gestores escolares frente aos processos pedagógicos. A presente pesquisa busca compreender os processos de formação de gestoras escolares a partir dos acontecimentos marcantes de suas trajetórias de vida, buscando relacioná-los com a qualidade do ensino em escolas públicas de ensino fundamental e médio. Para tanto, além da investigação dessas trajetórias de vida, conta-se com um levantamento de dados sobre os indicadores de fluxo e desempenho das escolas, para a composição da análise. Como ponto de partida, tomou-se por base as constatações de um trabalho preliminar da autora, cujo exercício na supervisão de ensino tornou favorável e instigou o aprofundamento dos estudos acerca dessa temática. (transcrito do projeto)

Objetivo da Pesquisa:

Conhecer, nas fases inicial, intermediária e final das trajetórias profissionais de gestoras escolares da rede estadual paulista de ensino, os incidentes críticos que influenciam a gestão escolar em relação aos índices de desempenho gerados pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e pelo Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP). (transcrito do projeto)

Endereço: Rua Visconde do Rio Branco, 210
Bairro: Centro **CEP:** 12.020-040
UF: SP **Município:** TAUBATE
Telefone: (12)3635-1233 **Fax:** (12)3635-1233 **E-mail:** cepunitau@unitau.br



Continuação do Parecer: 472.427

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Os resultados desse estudo podem contribuir para ampliar o conhecimento sobre os gestores e sobre o processo de evolução da qualidade do ensino das escolas, bem como a autora acredita na possibilidade de que tais resultados possam também instigar a elaboração de novos questionamentos e novas investigações.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Tema relevante a área de estudo.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Atende as recomendações da Resolução 466/12.

Recomendações:

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Atende as recomendações da Resolução 466/12.

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Considerações Finais a critério do CEP:

O Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté no uso das competências definidas na Resolução CNS/MS 466/12, considerou o Projeto de Pesquisa: APROVADO.

TAUBATE, 28 de Novembro de 2013

Assinador por:
Maria Dolores Alves Cocco
(Coordenador)

Endereço: Rua Visconde do Rio Branco, 210
Bairro: Centro **CEP:** 12.020-040
UF: SP **Município:** TAUBATE
Telefone: (12)3635-1233 **Fax:** (12)3635-1233 **E-mail:** cepunitau@unitau.br