

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

CARLOS SANTOS MACHADO FILHO

*Quando se fecha a porta* – Mudança de gestão e configuração do trabalho escolar: o caso de  
uma escola pública paulistana

SÃO PAULO

2019

CARLOS SANTOS MACHADO FILHO

*Quando se fecha a porta* - Mudança de gestão e configuração do trabalho escolar: o caso de uma escola pública paulistana

**Versão Corrigida**

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Formação, Currículo e Práticas Pedagógicas

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Mônica Appezzato Pinazza

SÃO PAULO

2019

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

#### Catálogo da Publicação

Ficha elaborada pelo Sistema de Geração Automática a partir de dados fornecidos pelo(a) autor(a)  
Bibliotecária da FE/USP: Nicolly Soares Leite - CRB-8/8204

M149q Machado Filho, Carlos Santos  
Quando se fecha a porta / Carlos Santos Machado Filho; orientadora Mônica Appezzato Pinazza. -- São Paulo, 2019.  
295 p.

Dissertação (Mestrado - Programa de Pós-Graduação Formação, Currículo e Práticas Pedagógicas) -- Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2019.

1. direção escolar. 2. liderança. 3. administração da educação. 4. ambiente organizacional. 5. clima escolar. I. Pinazza, Mônica Appezzato, orient. II. Título.

## FOLHA DE APROVAÇÃO

Nome: MACHADO FILHO, Carlos Santos

**Quando se fecha a porta – mudança de gestão e configuração do trabalho escolar: o caso de uma escola pública paulistana.**

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo como requisito parcial para a obtenção do título de mestre em Educação. Área de concentração: Formação, Currículo e Práticas Pedagógicas.

Dissertação aprovada em: \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_

### BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. \_\_\_\_\_ Instituição: \_\_\_\_\_

Julgamento: \_\_\_\_\_ Assinatura: \_\_\_\_\_

Prof. Dr. \_\_\_\_\_ Instituição: \_\_\_\_\_

Julgamento: \_\_\_\_\_ Assinatura: \_\_\_\_\_

Prof. Dr. \_\_\_\_\_ Instituição: \_\_\_\_\_

Julgamento: \_\_\_\_\_ Assinatura: \_\_\_\_\_

Aos meus pais, Nair e Carlos, como reconhecimento pelo amor e dedicação, desde muito cedo, em minha educação. As brincadeiras com letrinhas de plástico no chão da sala, as tarefas de casa realizadas lado a lado na mesa da cozinha, os livros e enciclopédias folheados para passar o tempo e contar coisas, dentre tantas outras interações educativas...

## **AGRADECIMENTOS**

À equipe da EMEF Guilherme Sylveira, pela coragem, confiança, apoio e abertura em me receber para esta pesquisa.

À professora doutora Mônica Appezzato Pinazza, por acreditar na realização desta pesquisa, desde seu início. Pelo apoio, sugestões, contribuições, paciência e carinho em nesta caminhada.

À Rosângela, pela ajuda nas diversas tarefas, leitura crítica do trabalho, e, principalmente, pelo amor e companheirismo ao longo de toda a nossa trajetória.

Ao Gabriel, por compreender os diversos momentos de ausência que o trabalho acadêmico acarreta, e pela sua presença em minha vida.

À Silvana, Ângela e Lívia, familiares que colaboraram e se dispuseram a compartilhar algumas das difíceis tarefas desta pesquisa.

À Luísa Dias Brito, pela amizade, incentivo e auxílio com a pesquisa.

À Darcy Catoira de Carvalho Sá, por todo o carinho, confiança e incentivo ao meu prosseguimento nos estudos.

Ao Rodrigo Wenzel, pelo cuidado e prontidão em contribuir com etapa importante deste trabalho.

À equipe do Colégio Santa Clara, pela parceria e pela compreensão em dividir a rotina de trabalho com um pós-graduando.

À professora doutora Adriana Bauer, pelo apoio no início da pós-graduação.

Às professoras doutoras Rita de Cássia Gallego e Vivian Batista da Silva, pelos apontamentos e contribuições em minha banca de qualificação.

À Diretoria Regional de Educação (DRE) Pirituba-Jaraguá e à Prefeitura Municipal de São Paulo, pela presteza em permitir a pesquisa em uma de suas escolas, acreditando que pesquisas como esta contribuem para o avanço do conhecimento.

À seção de pós-graduação da Faculdade de Educação da USP, pela gentileza, apoio e prontidão a todas as demandas surgidas ao longo desta jornada.

## RESUMO

MACHADO FILHO, Carlos Santos. **Quando se fecha a porta** – mudança de gestão e configuração do trabalho escolar: o caso de uma escola pública paulistana. 2019. 308p. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2019.

A presente pesquisa propôs-se a conhecer as alterações no cotidiano escolar durante a troca de direção em uma escola municipal de ensino fundamental (EMEF) da Rede Municipal de São Paulo para, com isso, compreender como o perfil de uma gestão escolar pode impactar os processos internos de uma instituição, constituindo um ambiente educativo favorável ou desfavorável aos atores implicados direta e indiretamente com a ação pedagógica. Realizou-se um estudo de caso único, com modelo metodológico inspirado na pesquisa etnográfica, focalizando as equipes gestoras e a equipe docente, com ênfase no ensino fundamental I. Buscou-se, como objetivos específicos: identificar o perfil de gestão/liderança de duas diretoras que, em tempos distintos, atuaram na direção da escola; analisar como ocorreram as relações interpessoais das diferentes diretoras com a equipe; reconhecer a incidência dos saberes acadêmicos e saberes experienciais no exercício profissional das diretoras; discutir os tipos de lideranças e a correlação com o estabelecimento do clima institucional e de um trabalho pedagógico favorável ou desfavorável. Como base argumentativa e interpretativa dos dados produzidos, utilizamo-nos, especialmente, dos autores: Fullan (2003), Fullan e Hargreaves (2000), Hargreaves (1994), Licínio Lima (2001), Paro (2012; 2016) e Thurler (2001). Aspectos do cotidiano foram afetados pela mudança de gestão, tais como: na disponibilização de recursos para as atividades, na ocorrência de discurso integrador dos objetivos escolares, na arquitetura e no uso dos espaços, nas relações entre as pessoas e no clima institucional. Constataram-se indícios de que a unificação do discurso pedagógico da escola, o oferecimento de apoio, a realização de consultas ao corpo docente e a valorização da opinião da equipe, ainda que não plenamente democrática, reverteu-se, conforme a gestão, em resultados diferentes no grupo, como no envolvimento, qualidade e diversidade do trabalho e na sensação de pertencimento, acolhimento e satisfação com o exercício profissional. A adoção de um perfil de direção mais autocrático, com menor consulta, reconhecimento e participação docentes, criou antagonismo entre os professores e a diretora, o que gerou rejeição, conflitos e perda, em parte, do foco do trabalho pedagógico.

**Palavras-chave:** Direção escolar. Liderança. Cultura organizacional. Relações interpessoais. Práticas educativas.

## ABSTRACT

MACHADO FILHO, Carlos Santos. **When the door is being closed** – School Changes in Management and Work Organization: the case of a São Paulo municipal's school 2019. 308p. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2019.

The research aims to identify modifications in daily school life during an administration change at a Municipal Elementary School of São Paulo City and then to comprehend how the school management can impact the internal processes of an institution, making an educational environment favorable or unfavorable for the staff that is directly and indirectly involved in the pedagogical actions. It's a single case study with a methodological model inspired by ethnographic research, which focuses on management teams and teaching staff and has emphasis on elementary school. This research's specific objectives are: identify two female principals' management/leadership profile, who worked in the school at different times; analyze the interpersonal relationships between each principal and the staff; recognize the incidence of academic and experimental knowledge in each principals conduct; discuss the types of leadership and the correlation between the institutional climate and the favorable or unfavorable pedagogical work. As argumentative and interpretative basis of the data produced, we especially use the authors: Fullan (2003), Fullan and Hargreaves (2000), Hargreaves (1994), Licínio Lima (2001), Paro (2012;2016) and Thurler (2001). The school's routine life was affected by the management change in the following aspects: the amount of resources for activities; the occurrence of an inclusive language related to the school goals; the architecture and the use of space; the personal relationships; and the institutional climate. There is evidence that the unification of the school's pedagogical language, the support offering, the consultations with the teaching staff and the team's opinion appreciation, even though not entirely democratic, brought different results to the group, according to the management, such as: the commitment to the job, as well its quality and diversity; and a sense of belonging, welcoming and satisfaction with the professional practice. While an autocratic style, in which there is less consultation, recognition and participation of the teaching staff, resulted in repudiation, conflicts and loss of focus on the pedagogical work.

**Keywords:** School's management. Leadership. Organizational culture. Interpersonal relationships. Educational practices.



## LISTA DE SIGLAS

AD	Auxiliar de Direção
AMA	Unidades de Assistência Médica Ambulatorial
APM	Associação de Pais e Mestres
ATE	Auxiliar técnico de Educação
AVE	Auxiliar de Vida Escolar
CAPS	Centro de Atenção Psicossocial
CCA	Centro para Crianças e Adolescentes
CEFAI	Centro de Formação e Acompanhamento à Inclusão
CEI	Centro de Educação Infantil
CEU	Centro Educacional Unificado
CID	Código Internacional de Doenças
CJ	Centro para a Juventude
CJ	Complementação de Jornada
CP	Coordenador(a) Pedagógico(a)
DRE	Diretoria Regional de Educação
EMASP	Escola Municipal de Administração Pública de São Paulo
EMEF	Escola Municipal de Ensino Fundamental
EMEI	Escola Municipal de Educação Infantil
EOL	Escola OnLine
ETEC	Escola Técnica Estadual
FEUSP	Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
JEIF	Jornada Especial Integral de Formação
JEX	Jornada Especial de Horas-Aula Excedente
NAAPA	Núcleo de Apoio e Acompanhamento para Aprendizagem
PDE	Prêmio de Desempenho Educacional
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PEA	Projetos Especiais de Ação
PIC	Projeto Intensivo no Ciclo I

PMSP	Prefeitura Municipal de São Paulo
PNAIC	Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa
POEI	Professor Orientador de Educação Integral
POIE	Professor Orientador de Informática Educacional
PPP	Projeto Político-Pedagógico
RF	Registro Funcional
SAAI	Sala de Apoio e Acompanhamento à Inclusão
SAP	Sala de Apoio Pedagógico
SGP	Sistema de Gestão Pedagógica
SME	Secretaria Municipal de Educação
TCA	Trabalho Colaborativo Autoral
TEG	Transporte Escolar Gratuito
UniCEU	Universidade do Centro Educacional Unificado
USP	Universidade de São Paulo

## SUMÁRIO

1	Introdução.....	15
2	Metodologia.....	20
2.1	Contexto de Pesquisa.....	21
2.2	Caracterização física e administrativa da escola .....	27
2.3	Métodos de Pesquisa: fontes de dados .....	32
2.3.1	Observações de campo .....	32
2.3.2	Entrevistas .....	34
2.4	Análise dos dados .....	36
2.4.1	Categorias propostas.....	39
3	Referencial teórico.....	41
3.1	O trabalho escolar: considerações sobre as mudanças educacionais.....	41
3.2	O papel da direção: administração e trabalho pedagógico .....	44
3.2.1	A gestão técnico-racional da escola.....	48
3.2.2	Contrapesos surgidos na prática .....	49
3.2.3	Gestão democrática: algumas considerações.....	50
3.2.4	Elementos para a formação do gestor escolar .....	52
3.3	Gestão da equipe, da cultura e do clima escolar.....	53
3.3.1	Contextos similares, escolas diferentes .....	53
3.3.2	Cultura institucional e escolar: definições e elementos constitutivos .....	55
3.3.3	Clima institucional: a observação do momento e os indícios da transformação .....	56
3.3.4	Direção escolar e liderança na constituição da cultura e do clima escolar.....	59
3.3.5	Ações concretas da gestão na constituição da cultura: destaques da literatura .....	62
3.4	Liderança e liderança educacional.....	64
3.4.1	Liderança .....	64
3.4.2	Aproximação entre liderança e liderança educacional .....	71

3.4.3 Aprofundando a discussão: práticas em liderança educacional.....	74
3.4.4 Cargos, funções e papéis associados à liderança escolar.....	77
3.5 Constituição de culturas colaborativas e os saberes docentes .....	79
4 Pesquisas recentes em liderança educacional .....	88
4.1 Objetivos dos artigos .....	88
4.2 Conceituação e teorias sobre a liderança educacional.....	89
4.3 Contribuições da gestão e liderança ao desenvolvimento educacional .....	94
4.4 Liderança, cultura e clima escolar .....	96
4.5 Ações voltadas à promoção da liderança escolar .....	98
4.6 Práticas concretas de liderança relatadas nas pesquisas .....	101
4.6.1 Demandas e formas de ação da liderança.....	101
4.6.2 A distribuição da liderança na escola .....	102
4.6.3 Os instrumentos de medição e as pesquisa da liderança .....	102
4.6.4 Fatores favoráveis e desfavoráveis ao desenvolvimento da liderança .....	104
4.6.5 A liderança nas avaliações oficiais.....	106
4.7 Algumas conclusões e considerações surgidas nas pesquisas.....	107
5. Pesquisas recentes em gestão escolar .....	109
5.1 Objetivos propostos pelos pesquisadores em gestão escolar.....	109
5.2 Contextualização histórica da direção e gestão escolar.....	110
5.3 Conceituação teórica da direção e gestão escolar.....	114
5.4 Gestão, cultura e clima escolar .....	121
5.5 Desenvolvimento da gestão escolar.....	126
5.6 Ações concretas identificadas e discutidas nas pesquisas .....	128
5.7 Conclusões e descobertas relatadas pelos pesquisadores em gestão escolar.....	130
6 Perfis, permanências e mudanças: o material empírico a partir das categorias de análise propostas.....	133
6.1 Categoria de análise 1: perfil de gestão e de liderança da diretora Lígia .....	133

6.2	Categoria de análise 2: perfil de gestão e de liderança da diretora Clara.....	150
6.3	Categoria de análise 3: outras lideranças na escola.....	161
6.3.1	Priscila.....	162
6.3.2	Laise.....	166
6.3.3	Índira, Camila e Caetano.....	168
6.4	Categoria de análise 4: considerações e mudanças referentes à arquitetura e mobiliário escolar.....	170
6.5	Categoria de análise 5: a escola e o aprendizado dos alunos.....	175
6.6	Categoria de análise 6: cultura escolar – constituição e modificação de uma identidade.....	181
6.7	Categoria de análise 7: clima organizacional - um ambiente em ebulição.....	189
6.7.1	Condições de trabalho.....	190
7	Estabelecendo um diálogo: a análise dos dados produzidos.....	195
7.1	As resultantes da mudança de perfil de gestão: reflexos no cotidiano escolar.....	195
7.2	Uma análise das práticas de gestão e liderança.....	210
7.2.1	Práticas de gestão e liderança na promoção do trabalho pedagógico.....	211
7.2.2	Práticas de gestão e liderança no estabelecimento de objetivos comuns e na integração da equipe.....	213
7.2.3	Práticas de gestão e liderança na valorização do relacionamento pessoal e gerenciamento de conflitos.....	215
7.2.4	Práticas de gestão e liderança na aproximação escola-comunidade.....	217
7.2.5	Práticas de gestão e liderança no gerenciamento, organização e planejamento da escola.....	219
7.3	Análise dos perfis de gestão e de liderança.....	220
7.4	As mudanças na arquitetura, clima e cultura escolar.....	223
7.4.1	Arquitetura e mobiliário escolar.....	224
7.4.2	Cultura e clima escolar.....	225
8	Considerações finais.....	230

REFERÊNCIAS .....	236
APÊNDICE A - Um ano de EMEF Guilherme Sylveira: relato de pesquisa.....	244
APÊNDICE B - Síntese do referencial teórico.....	288
1 Liderança, direção escolar, desenvolvimento de objetivos educacionais e aprendizado dos alunos .....	289
2 Clima e cultura escolar .....	295
3 Perfis de liderança e gestão .....	296
APÊNDICE C - Roteiro de entrevista com as diretoras .....	299
APÊNDICE D – Roteiro de entrevista com as coordenadoras pedagógicas.....	300
APÊNDICE E – Roteiro de entrevista com professores .....	302
APÊNDICE F - Roteiro de entrevista com a assistente de direção .....	303
APÊNDICE G - Roteiro de entrevista com a supervisora escolar .....	304
APÊNDICE H - Modelo de termo de consentimento livre e esclarecido .....	305
APÊNDICE I - Modelo de termo de autorização para gravação de voz .....	306
APÊNDICE J - Carta de solicitação de autorização para a pesquisa junto à Diretoria Regional de Educação.....	307
ANEXO A – Termo de autorização para a pesquisa junto à Diretoria Regional de Educação .....	308
ANEXO B – Termo de autorização para a pesquisa por parte a Comissão de Ética em Pesquisa da Faculdade de Educação da USP.....	309

## 1 Introdução

Robert Stake (2011), em seu livro sobre pesquisa qualitativa, comenta que a apresentação da pergunta de pesquisa de um trabalho pode demandar mais espaço do que a apresentação de uma mera pergunta formulada em uma única sentença. Esta pergunta demanda contextualização, explicação e desenvolvimento, sendo necessários diversos parágrafos e até páginas para explicá-la ao leitor.

Em concordância com o autor, pretende-se fazer isso, iniciando-se com uma breve narrativa do processo de desenvolvimento deste estudo, visto que, em relação à sua proposta inicial, ocorreram mudanças em seu foco e objetivos, devido a circunstâncias que fugiam do controle e da previsão do projeto inicial.

A proposta inicial da pesquisa era identificar os perfis de liderança em escolas que se caracterizassem por práticas pedagógicas diferenciadas e consideradas de ‘qualidade’<sup>1</sup>. O intuito era conhecer o perfil dessas lideranças, principalmente diretores e coordenadores pedagógicos, e, a partir disso, acompanhar suas práticas na escola, sua atuação junto aos alunos e ao corpo docente e sua trajetória de formação até a chegada ao cargo de gestão. Com isso, esperava-se conhecer melhor a formação dessas pessoas, quais eram as suas concepções, como suas práticas se desenvolviam na escola e de que forma isso produzia melhores condições de trabalho e de aprendizagem.

No entanto, no início do estudo, a troca de direção da escola escolhida e toda a movimentação resultante observada suscitou uma questão nova que se tornou central: o que ocorre com o trabalho escolar de uma unidade, tida como ‘diferenciada’, diante da mudança de gestão, no caso, de direção?

Com a troca de direção da escola, surgiu uma oportunidade, não prevista inicialmente, de observar criteriosamente o processo de mudança de gestão, ainda se mantendo a preocupação em conhecer os gestores, seus perfis de liderança e suas práticas. Abriu-se a possibilidade de recuperar as características da antiga diretora, cujo trabalho fora acompanhado por algumas semanas, de compreender como ele funcionava e, ao mesmo

---

<sup>1</sup> Não se pretende, neste trabalho, pesquisar a qualidade educacional e os critérios utilizados para avaliá-la. Essa discussão é ampla e não há consenso, pois existem diversos indicadores possíveis e que tendem a variar, conforme o referencial educacional adotado. Neste estudo, consideraram-se alguns elementos responsáveis por destacar ou diferenciar as escolas e suas práticas em meio à Rede Municipal de São Paulo, são eles: bom desempenho em avaliações externas; baixa rotatividade de professores; bom relacionamento entre alunos, professores e gestão; e diversidade de projetos desenvolvidos. Contudo, reconhece-se o caráter “impreciso” desses critérios e, por isso, prefere-se o emprego da expressão “escola diferenciada”.

tempo, observar a entrada da nova direção e suas decorrências, acompanhando o processo e compreendendo como o grupo de professores reagiria a isso.

Essa preocupação se justifica, pois diante dos problemas reais das escolas que são as dificuldades de gestão devido às altas demandas da educação pública, à ausência de recursos materiais que precisam ser geridos e negociados (PARO, 2015) e à rotatividade de profissionais (PINAZZA, 2014), dentre tantos outros, podem-se formular questões que auxiliem na compreensão da situação e fundamentem a formulação de propostas sobre o que pode ser feito diante dessas condições de trabalho e quais são as práticas de gestão mais destacadas e valorizadas pelos professores na contribuição para boas condições de trabalho e bom clima escolar e/ou institucional (OLIVEIRA, 2015; GOLEMAN, 2015).

Este estudo compromete-se em oferecer algumas possibilidades de respostas aos seguintes **questionamentos**: o cotidiano escolar é afetado com uma troca de gestores? De que modo esse cotidiano é afetado? Como a mudança de gestão é vivida pela equipe? O que define essencialmente a diferença de condução do trabalho escolar pela direção? Qual é a correlação entre o perfil de gestão/liderança exercida pela direção e o clima relacional e pedagógico estabelecido na instituição?

Propõe-se, como **objetivo geral**, conhecer as alterações no cotidiano escolar durante uma troca de direção para, com isso, compreender como o perfil de uma gestão escolar pode impactar os processos internos de uma instituição, constituindo um ambiente educativo favorável ou desfavorável a todos os atores envolvidos, direta e indiretamente com a ação pedagógica.

Como **objetivos específicos** do estudo, constam: 1. Identificar o perfil de gestão/liderança de duas diretoras que, em tempos distintos, atuam na direção de uma escola, segundo as impressões dos atores envolvidos; 2. Analisar como se dão as relações interpessoais dessas diretoras com a coordenação pedagógica, os professores e outros membros da equipe; 3. Reconhecer a incidência dos saberes acadêmicos (de formação inicial e contínua) e dos saberes experienciais no plano do exercício profissional das diretoras; 4. Discutir os tipos de lideranças e a correlação com o estabelecimento de um dado clima institucional e de um trabalho pedagógico favorável ou desfavorável.

Para a consecução desses objetivos, propôs-se uma recuperação das características e práticas presentes na escola na gestão anterior, através de depoimentos, entrevistas e narração de fatos acontecidos, nos quais, costumeiramente, os professores descreveram e compararam as duas diferentes diretoras e gestões. Ao mesmo tempo, houve um acompanhamento da rotina escolar durante mais de um ano e, com isso, pode-se perceber, a partir de relatos



colhidos e de outros acontecimentos observados, as dificuldades da transição e os efeitos no trabalho pedagógico e nos processos relacionais. A partir disso, definiu-se o título do trabalho, **“Quando se fecha a porta – Mudança de gestão e configuração do trabalho escolar: o caso de uma escola pública paulistana”**.

O acesso ao processo de formação e a como essas gestoras recorrem ao conhecimento acadêmico e à experiência profissional permitem, de maneira exploratória, conhecer um pouco sobre a constituição do perfil de gestão e liderança e sobre os modos de acesso dessas pessoas ao conhecimento sistematizado e às pesquisas sobre esses assuntos.

Entender como a liderança se estabelece em outros níveis hierárquicos e se desenvolve em meio à transição de gestão possibilita entender melhor a tendência dessas pessoas em assumir papéis articuladores junto à equipe, contribuindo quer para a adesão e concordância com as decisões adotadas pela gestão, quer para a negação e resistência frente à direção.

Como fundamentação para o trabalho, realizou-se uma revisão bibliográfica sobre o assunto, buscando um enquadramento do estudo. Esta revisão foi realizada com a busca de pesquisas acadêmicas (teses, dissertações e artigos científicos) específicas sobre a temática desenvolvida neste trabalho ou sobre temas que contribuiriam para compreendê-la. Além disso, a revisão recorreu, eventualmente, a áreas do conhecimento afins a essa temática, especialmente a Psicologia Organizacional.

A revisão não pretendeu esgotar o assunto, mas esteve, principalmente, mais preocupada em “estender a compreensão para outros campos [...] do que em encontrar todos os trabalhos já realizados” (STAKE, 2011, p. 125) e ajudou a “desenvolver *questões* mais perspicazes e reveladoras” (YIN, 2010, p. 35, grifo do autor) e buscou atender à aquisição de referenciais teóricos que contribuíssem para a compreensão das situações observadas, trazendo às observações maior organização e estruturas de compreensão, em conformidade com Azanha (2011, p.74, nota de rodapé), para quem a “passagem de observações a hipóteses só ocorre pela intervenção de alguma teoria e não pelo simples acúmulo [de observações]”.

Além disso, sugere-se recorte no levantamento de referenciais e a recomendação, principalmente no uso dos resultados destas pesquisas, é dedicar menos espaços aos muitos autores e mais àqueles que fundamentam o trabalho e, com isso, o aumento da leitura tender a promover o aumento da qualidade da observação e do trabalho (STAKE, 2011).

Os eixos de recorte na definição do referencial teórico foram: equipes colaborativas e desenvolvimento profissional de professores, direção escolar, liderança, liderança na área educacional e gestão educacional. No levantamento sistematizado, buscou-se identificar pesquisas que correlacionassem os assuntos identificados no início do parágrafo, de modo a

localizar aquelas que abordaram a temática proposta nesta pesquisa. O processo de identificação das obras que fundamentaram o referencial teórico e da revisão bibliográfica será descrito a seguir.

A literatura referente à constituição de equipes colaborativas, ao desenvolvimento profissional e à direção escolar foi selecionada a partir de pesquisas **no sistema de bibliotecas da Universidade de São Paulo (USP), Sibi/Dedalus**. Consultou-se a tese de livre-docência de Pinazza (2014), suas referências bibliográficas, bem como a bibliografia utilizada na disciplina de pós-graduação “Desenvolvimento Profissional, Culturas Docentes e Culturas Institucionais”, oferecida no primeiro semestre de 2015, por esta mesma professora.

Com relação ao tema da liderança em áreas afins à educação, a exploração do assunto foi encaminhada a partir da leitura de dois artigos que realizaram levantamentos sistematizados sobre o tema. Um dos artigos, de Turano e Cavazotte (2016), apresentou um levantamento bibliométrico de publicações e citações sobre o tema liderança em um grande periódico da área, o *The Leadership Quarterly*. O outro realizou um levantamento brasileiro sobre as pesquisas em liderança (GALLON; BITENCOURT; FLECK, 2013). O recurso a estes artigos possibilitou o contato com esta produção, sempre com a clareza de que o recorte desta pesquisa é educacional, apenas para saber o que era produzido e pesquisado, bem como servindo de contato com o tema e o conhecimento das abordagens e dos autores de referência. A proposta era uma sondagem para saber sobre possíveis aproximações e contribuições.

Na pesquisa por teses e dissertações, foram realizadas pesquisas em duas plataformas. A primeira foi a **Biblioteca Digital Brasileira de teses e dissertações**. Foram encontrados 48 resultados com publicações que tinham por assunto “liderança e educação”. Após seleção a partir dos títulos e resumos, foram identificados 8 trabalhos com potencial contribuição a esta pesquisa, sendo 3 teses de doutorado e 5 dissertações de mestrado. A segunda plataforma utilizada foi o **Banco de teses e dissertações da Capes**. Buscou-se a palavra-chave “liderança” em trabalhos realizados na área de conhecimento “Educação”. Selecionaram-se os trabalhos publicados na região Sudeste do país. Foram obtidos 160 resultados. Após a leitura dos títulos e resumos, foram identificados 24 trabalhos com potencial contribuição a esta pesquisa, sendo 7 teses de doutorado e 17 dissertações de mestrado.

Na procura por artigos científicos que pesquisaram a temática proposta, a plataforma de busca utilizada foi o **Scielo**. Foram feitos dois levantamentos. O primeiro deles combinou as palavras-chave “liderança” e “educação”. Como filtros, foram selecionadas as publicações da área de ciências humanas e ciências sociais aplicadas, escolhendo-se as subcategorias da área educacional. Foram obtidos 52 resultados. Após seleção a partir dos títulos e resumos,

foram identificados 19 artigos com potencial contribuição a esta pesquisa. O segundo levantamento buscou publicações sobre gestão escolar, como recorte, selecionaram-se publicações do Brasil, de Portugal e em língua portuguesa, acrescentando-se os mesmos filtros citados anteriormente. Foram obtidos 196 resultados. Após seleção a partir dos títulos e resumos, foram identificados 31 trabalhos com potencial contribuição a esta pesquisa.

Além do **capítulo introdutório**, a presente dissertação consta de outros sete capítulos. No **capítulo dois**, apresenta-se a metodologia do estudo, explicitando o contexto de pesquisa, os métodos de pesquisa e fontes de dados, relatando-se o processo de observação de campo, as entrevistas e os procedimentos e critérios para a análise dos dados.

No **capítulo três**, discute-se o referencial teórico do estudo, a partir das obras selecionadas, organizado nos seguintes eixos: o trabalho escolar - considerações sobre as mudanças educacionais; o papel da direção - administração e trabalho pedagógico; gestão da equipe, da cultura e do clima escolar; liderança e liderança educacional e a constituição de culturas colaborativas e os saberes docentes.

Nos **capítulos quatro e cinco**, apresentam-se os resultados das pesquisas referentes à temática da liderança e educação publicadas nos artigos científicos selecionados (Capítulo 4) e sobre gestão escolar presente nos artigos e teses selecionadas (Capítulo 5).

No **capítulo seis**, a partir do relato realizado<sup>2</sup> e das entrevistas com sujeitos importantes do processo educacional pesquisado, agrupam-se em categorias específicas as características e transformações ocorridas. As categorias escolhidas para agrupar e discutir os acontecimentos foram: perfil de gestão da diretora Lígia, perfil de gestão da diretora Clara, papel das lideranças intermediárias na escola. Outras quatro categorias apresentam os aspectos da escola que sofreram alterações em meio à mudança de gestão: a cultura escolar, o clima institucional, a arquitetura e mobiliário e o aprendizado dos alunos e aprendizado, funcionando como ponto de partida para a reflexão sobre os impactos da mudança de gestão no cotidiano escolar.

O **último capítulo** dedica-se a analisar os resultados obtidos na pesquisa, a partir da sistematização do referencial teórico e das perguntas e objetivos nela propostos.

---

<sup>2</sup> O **Apêndice A** dedica-se ao relato dos fatos mais significativos observados e registrados ao longo de um ano de pesquisa.

## 2 Metodologia

Esta é uma pesquisa qualitativa caracterizada como estudo de caso único, nos termos definidos por Stake (2011), e utiliza-se de um modelo metodológico inspirado na pesquisa etnográfica, sendo desenvolvida em uma escola municipal de ensino fundamental (EMEF) da Rede Municipal de São Paulo no período de outubro de 2016 a dezembro de 2017. A investigação focalizou as equipes gestoras e a equipe docente de ensino fundamental I<sup>3</sup>, ainda que existam relatos e discussões envolvendo alunos, outros funcionários e níveis de ensino.

A realização do estudo qualitativo de um caso único possibilita a compreensão e interpretação de um fenômeno social complexo e de difícil delimitação, em virtude de suas muitas interações, nas suas condições reais de ocorrência (STAKE, 2011; YIN, 2010).

Buscou-se estudar a realidade em seu contexto natural, na forma como esta se apresenta, tentando descobrir e interpretar o sentido dos fenômenos observados, a partir das pessoas envolvidas, recorrendo-se a uma grande variedade de fontes, como materiais, entrevistas, observações em campo, descrição de rotina, e às situações problemáticas, bem como ao significado destas na vida das pessoas (GÓMEZ; FLORES; JIMÉNEZ, 1999). A escolha do estudo de caso único atende à necessidade da pesquisa, que se propõe a estudar um fenômeno complexo no qual os comportamentos não podem ser manipulados, no qual os limites entre o fenômeno estudado e seu contexto não são claros e em que a obtenção dos dados conta com múltiplas fontes de evidência. (YIN, 2010, p. 25, grifo nosso)

Em resumo, o método de estudo de caso permite que os investigadores retenham as características holísticas e significativas dos eventos da vida real – como os ciclos individuais da vida, **o comportamento dos pequenos grupos, os processos organizacionais e administrativos**, a mudança de vizinhança, o desempenho escolar, as relações internacionais e a maturação das indústrias.

A metodologia adotada nesta pesquisa foi inspirada na etnografia, utilizando, para isso, algumas de suas características e práticas. Segundo Gómez, Flores e Jiménez (1999), nesta abordagem, o pesquisador deve passar tempo considerável no local de estudo e, mesmo

---

<sup>3</sup> A opção pela divisão entre ensino fundamental I e ensino fundamental II ocorre pois, apesar de a prefeitura municipal de São Paulo adotar três ciclos (alfabetização, interdisciplinar e autoral), o perfil de organização predominante dos professores, inclusive com a distribuição de horário de trabalho e de coordenadora pedagógica está, nesta escola, distribuído nestes dois grandes grupos. No grupo do ensino fundamental I, estão, predominantemente as professoras formadas em Pedagogia, com horário de trabalho vespertino; no grupo do ensino fundamental II, estão os professores formados em licenciatura de diversas disciplinas e com o trabalho matutino. Quando estes realizam PEA/JEIF o horário preferencialmente escolhido é o da tarde; para aquelas, o horário da noite. As principais exceções a esta distribuição são os professores de docência compartilhada, que assumem, também, o compartilhamento de aulas no outro nível, e os professores de Artes, Educação Física e Inglês, que assumem aulas específicas no ensino fundamental I.

sem existir uma regra delimitadora do tempo mínimo de permanência, considera-se razoável o período de um ano para o estudo de um fenômeno ou de uma unidade social complexa. Outra recomendação é a de não trabalhar com hipóteses específicas, mas com a mente aberta à maior quantidade possível de relações, isso possibilita que as hipóteses emergjam ao longo do desenvolvimento do estudo (GÓMEZ; FLORES; JIMÉNEZ, 1999; FONSECA, 1999).

A inspiração etnográfica fundamentou principalmente a entrada em campo, a postura do pesquisador, o processo de registro e a construção dos dados, mas, inicialmente, devido às limitações de tempo para a realização do campo com a intensidade de imersão necessária e pelo fato de que esta pesquisa ter sido realizada por um não antropólogo, sem dominar todos os recursos metodológicos da área, não se pretende produzir uma pesquisa e um relato ou ensaio (GEERTZ, 2008) no formato tradicional etnográfico.

## 2.1 Contexto de Pesquisa

A fase inicial de pesquisa constou em um levantamento prévio entre diversas escolas até que fosse escolhido o local de realização da pesquisa. Neste levantamento, houve visitas aos locais, conversas com os membros da gestão e acompanhamento de algumas atividades pedagógicas.

Após o levantamento e a seleção da escola, promoveu-se a entrada em campo com a negociação junto à direção, obtenção de autorizações de pesquisa e apresentação, junto aos professores e coordenadores, dos objetivos da pesquisa e dos procedimentos que seriam adotados<sup>4</sup>. Naquele momento, foram apresentados dois instrumentos principais: o caderno de registro de campo, em que seriam registrados os acontecimentos, falas e reflexões importantes durante a pesquisa e a realização de entrevistas, previamente agendadas, com professores, direção e coordenação pedagógica.

Para entender como se chegou à escola selecionada, será necessário apresentar brevemente o percurso desta pesquisa. O tema inicial eram as práticas e o perfil de liderança em escolas que adotavam práticas ‘diferenciadas’ na Rede Municipal de São Paulo. A justificativa inicial para a escolha de escolas com práticas ‘diferenciadas’ foi a de que escolher escolas que se destacavam, encampando projetos ou práticas destacadas na rede,

---

<sup>4</sup> Os modelos dos termos de consentimento livre e esclarecido e das autorizações para gravação de voz nas entrevistas encontram-se nos **Apêndices H e I**.

A carta de solicitação à Diretoria Regional de Educação para autorização de realização da pesquisa encontra-se no **Apêndice J**.

As autorizações concedidas pela Diretoria Regional de Educação e pela Comissão de ética em pesquisa da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo encontram-se nos **Anexos A e B**.

permitiria espaço para estudar as práticas de liderança exercidas em seu cotidiano e que levavam a tais resultados.

Um primeiro caminho foi a chamada pública do Ministério da Educação, realizada em 2015, para a inscrição de escolas e instituições educacionais inovadoras e criativas e que identificou 178 instituições com estas características, divulgando-as no Mapa da Inovação e Criatividade na Educação Básica (BRASIL, 2015). Havia a opção de escolher uma destas escolas, no entanto, estas se apresentavam bastantes destoantes da rede e tornaram-se muito visadas pelos meios de comunicação, principalmente na cidade de São Paulo.

A proposta de pesquisa tinha interesse em observar escolas mais próximas do cotidiano da Rede, ou seja, com práticas mais semelhantes àquilo que é realizado pelas demais escolas, mas que, ainda assim, mostram um diferencial em seu conjunto, em suas relações humanas e em suas práticas pedagógicas, mesmo que estas não sejam “inovadoras”. Isto é, escolas que não são vitrines de projetos inovadores e criativos, mas que obtêm, em suas relações diárias, um ambiente acolhedor a alunos, professores e funcionários e que promovem o aprendizado de qualidade.

Outro critério adotado foi o baixo índice de remoção de professores, pois a solicitação de remoção pode indicar tanto um grande volume de trabalho que acarrete a busca de escolas menos exigentes, como, por outro lado, mobilização em busca de maior satisfação profissional como, por exemplo, obter mais autonomia ou o desenvolvimento de um trabalho mais significativo.

Por último, houve o levantamento dos resultados das escolas a partir das avaliações externas padronizadas, como a Prova Brasil. Existem diversas discussões acerca da realização de avaliações externas padronizadas das escolas e que questionam tanto a forma e os conteúdos medidos/avaliados, quanto à utilização que é feita, pelo poder público, dos resultados das mesmas (PARO, 2015).

Essas provas medem apenas conteúdos conceituais e procedimentos, desconsiderando diversas práticas realizadas nas instituições educacionais. São exames que medem somente um momento e não o processo educacional como um todo e, além disso, podem direcionar o ensino para o treinamento dos alunos, uma vez que, em muitas redes de ensino, a obtenção de bons resultados está vinculada à destinação de verbas às escolas e/ou à bonificação aos professores. Outro impacto se dá com a padronização que tende a desvalorizar a diversidade dos currículos e dos conteúdos ensinados nas escolas.

Apesar disso, resolveu-se fazer o levantamento como primeira triagem para selecionar as escolas que seriam visitadas e conhecidas, podendo se tornar locais para a pesquisa.

Obtiveram-se os dados com os resultados das escolas na Prova Brasil 2013. Ao trabalhar com estes em planilhas, utilizaram-se os seguintes filtros: escolas municipais de São Paulo; alunos de 9º ano e resultados para as disciplinas de Português e de Matemática. Apesar de passados mais de três anos de realização da Prova, este era o último dado disponível e que permitia acessar a informação por unidade educacional (escola).

Obtidas as planilhas, em primeiro lugar, essas foram ordenadas de forma decrescente, segundo o percentual de alunos que haviam obtido o resultado desejável (Adequado) nas duas disciplinas acima listadas. Destas, selecionaram-se as 50 melhores classificadas (melhores notas) em Português e as 50 melhores classificadas em Matemática. Feito isso, utilizou-se uma segunda informação presente na planilha, o índice de crescimento da nota da escola em relação à Prova Brasil 2011, ou seja, o quanto a escola melhorou na disciplina listada. Novamente, elaborou-se uma lista ordenada de forma decrescente e selecionaram-se as 50 escolas que mais cresceram em Português e as que mais cresceram em Matemática.

Com os resultados em mãos, cruzaram-se as informações das quatro planilhas obtidas e identificaram-se as escolas que se destacavam nos quatro critérios, ou seja, nas notas de Matemática e Português e que, ao mesmo tempo, haviam crescido em seus resultados nestas disciplinas. Esses aspectos permitiram levantar a hipótese de que a escola estava desenvolvendo um trabalho interessante em mais de uma área e que estava trazendo bons resultados, ao menos nos conteúdos que podem ser medidos nas avaliações padronizadas.

Foram identificadas quatro escolas que cumpriam aos quatro requisitos citados, nenhuma delas fazia parte do ,apa mas escolas inovadoras. Foram realizados levantamentos de informações destas quatro unidades em *blogs*, publicações na internet e nas páginas de *Facebook* das escolas. Na *web*, em três das quatro EMEFs, o material encontrado apresentou-se desatualizado ou não apresentava caráter pedagógico. Existiam fotos do prédio, em alguns casos eram páginas mantidas por ex-alunos, sem que houvesse divulgação de material de caráter pedagógico. Em outras situações, existiam *blogs* desativados produzidos por alunos em aulas de informática. A exceção foi a EMEF Guilherme Sylveira<sup>5</sup>, que mantém ampla divulgação de saídas pedagógicas, oficinas e demais eventos, como mostras culturais, apresentações teatrais, festa junina, dentre outras.

Para o ano de 2015, entre as três primeiras escolas, a remoção de professores não era acentuada e era semelhante entre si. Já a EMEF Guilherme Sylveira apresentou índices mais baixos de remoção que as escolas anteriormente citadas.

---

<sup>5</sup> Para preservar a identidade e o sigilo, os nomes da escola pesquisada e dos sujeitos colaboradores da pesquisa foram substituídos por nomes fictícios.

Realizou-se uma visita informal de sondagem das escolas para conhecer a proposta e verificar como era a recepção a um pesquisador. A visita contou com um roteiro de observação. Três delas foram visitadas, a quarta unidade identificada foi descartada por dois motivos, os horários de trabalho da coordenação pedagógica e da diretora eram incompatíveis com o horário disponível do pesquisador. Além disso, a escola situa-se no extremo oposto da cidade, o que ocasionaria deslocamentos da ordem de três a quatro horas de viagem (ida e volta) a cada visita necessária à unidade, fator este que prejudicaria a regularidade e o tempo disponível para a pesquisa.

Os tópicos propostos para a sondagem envolviam o perfil e as características pedagógicas, dificuldades enfrentadas pela unidade, relação desta com a comunidade, características físicas da escola e os projetos desenvolvidos. Levantaram-se, também, informações referentes ao período em que a gestão atual começou a trabalhar na escola.

A partir da visita de sondagem, duas outras escolas foram descartadas. Em uma delas, não houve receptividade à pesquisa, como dificuldades para conhecer e até entrar na escola, bem como a falta de contato com os gestores. Na outra, a gestão havia sido modificada e nenhum dos gestores estava presente no período avaliado pela Prova Brasil.

A EMEF Guilherme, durante a sondagem, mostrou boa receptividade à pesquisa. Era uma escola aparentemente bem organizada e atenciosa com os visitantes. Ao visitar a escola, em uma segunda ocasião para acompanhar a apresentação dos trabalhos dos alunos dos 9º anos, soube-se que a diretora já havia avisado sobre a presença do pesquisador aos professores, mesmo que a pesquisa estivesse em fase de sondagem. Na primeira conversa com a diretora, um fato interessante foi o de que dois professores e uma das funcionárias passaram pela sala e se envolveram na conversa. A sala da diretora é aberta à presença de todos, inclusive de alunos, e isso foi citado durante os relatos da diretora e dos professores.

Em resumo, a EMEF Guilherme Sylveira surgiu como possibilidade de pesquisa em meio a três outras identificadas no mesmo levantamento quantitativo baseado em avaliações padronizadas. Destacou-se um pouco em relação às outras três na baixa remoção de professores, apresentava diversidade de projetos complementares e, por fim, mostrou-se receptiva e aberta a uma pesquisa em que a circulação de um investigador fazendo perguntas, registrando falas e acontecimentos poderia trazer constrangimentos e dificuldades. Pelo conjunto dos elementos citados, foi selecionada para a realização da pesquisa.

À equipe da EMEF Guilherme foram apresentados os critérios utilizados para a seleção da escola e o objetivo da pesquisa, entender como era a gestão que permitia o bom funcionamento da unidade. Os critérios de seleção citados naquele momento foram as notas



obtidas nas avaliações externas, o crescimento nessas notas, a baixa remoção de professores e a diversidade do trabalho pedagógico, a exemplo de alguns eventos observados como a apresentação dos Trabalhos de Conclusão Autoral (TCAs) dos alunos, as oficinas oferecidas pelos professores e a mostra cultural.

Com a troca não prevista de gestão, ocorreram alterações, ainda não mensuráveis, na escola. A entrada da nova diretora ocasionou mudança no corpo diretivo e um impacto, à época, ainda incerto no trabalho. Considerou-se, então, relevante investigar como essa mudança afetaria o trabalho na escola e as relações pedagógicas. Para entender isso, seria necessário recuperar práticas, que ainda não eram conhecidas pelo pesquisador, sobre a escola (como, por exemplo, o perfil e as práticas da gestão anterior) e, com isso, acompanhar as possíveis transformações, se é que elas aconteceriam, e como o grupo reagiria e se reorganizaria diante dela.

A postura do observador foi interativa e participante, houve participação na vida social, compartilhamento em atividades realizadas pelas pessoas, aprendizado sobre os modos de expressão e a cultura do lugar. Os ganhos obtidos com isso foram o aumento na qualidade da informação, a melhor compreensão dos relatos e a vivência direta e em tempo real de alguns acontecimentos. Azanha (2011) ressalta as condições privilegiadas de observação em uma pesquisa participante e de uma compreensão e acesso que não seriam alcançáveis de outro modo, pois ficariam obscurecidas.

De modo a conhecer melhor a escola, a pesquisa acompanhou eventos especiais, como a festa junina, a festa da primavera, as reuniões de pais, mostras culturais, reuniões pedagógicas bimestrais, Conselho de Escola e reuniões de conselho de classe. Além destes, esteve presente em atividades rotineiras como os horários de recreio, aulas, entrada e saída de alunos e nas reuniões de PEA/JEIF. Apesar da diversidade de espaços e dos momentos de observação, o foco foi o ensino fundamental I e as reuniões de PEA/JEIF, realizadas no período vespertino/noturno. Esse recorte foi adotado em função da disponibilidade de horário por parte do pesquisador, que não dispunha de período integral para pesquisar os dois turnos da escola. Além disso, mesmo com ajustes em seu horário de trabalho, não haveria tempo para a entrada em campo e familiarização com o grupo matutino, pois esse processo é lento, impossibilitando que se desenvolvesse o que fora realizado no ensino fundamental I do período vespertino no outro nível de ensino e turno.

Precisa-se de tempo para compreender o universo cultural observado, desvencilhar-se da tendência ou do perigosíssimo risco do etnocentrismo e para conseguir contar uma história que foi vivenciada e reconstruída de forma entrecortada, vivida pelo autor apenas em partes,

dependente de muitos informantes, sujeita a mal-entendidos e incompreensões, dependendo de interpretações em primeira mão apenas em situações privilegiadas e arriscadas, como as entrevistas. Pretende-se uma interpretação que narre os acontecimentos, não como uma história sem sustentação em um contexto e descolada do real (GEERTZ, 2008), mas como uma narração de uma interpretação de acontecimentos e de fatos vinculados a um contexto cultural ao qual o observador estrangeiro teve o acesso possibilitado a partir de sua posição intrusa.

De modo a permitir o máximo de vivência e contato e respeitando os prazos oficiais do programa de pós-graduação, o período em campo ocupou um ano e dois meses, sendo os dois primeiros meses destinados às visitas de sondagem às escolas e aos primeiros contatos com a escola escolhida e o restante do tempo concentrado na EMEF Guilherme Sylveira.

No decorrer da pesquisa de campo, alguns fenômenos, já antecipados pela bibliografia (HARGREAVES; FINK, 2007; YUKL, 2008; FULLAN, 2003), mostraram-se presentes, como a presença de lideranças intermediárias na escola. Isso permitiu observar como essas pessoas se relacionavam com o restante do grupo de professores e com a nova gestão que assumira o cargo e quais seriam as decorrências dessa reorganização do comando da escola para as pessoas envolvidas. Ao longo do ano, perceberam-se alterações no clima de trabalho (OLIVEIRA, 2015; GOLEMAN, 2015) dos professores, na organização das reuniões de PEA e de JEIF, nas oficinas realizadas com os alunos e no trabalho pedagógico em geral.

Ao mesmo tempo em que eram percebidas as mudanças, a pesquisa buscou identificar as permanências, práticas que se mantiveram ou foram recriadas pelos professores, mesmo diante dos alertas deles de que elas estavam ameaçadas.

Em síntese, os procedimentos adotados para atingir o objetivo central da pesquisa passaram pelo processo descrito e justificado acima: acompanhamento da rotina escolar durante mais de um ano, acompanhados de amplos registros, e entrevistas para recuperar as práticas presentes na escola durante a gestão anterior e também para compreender e conhecer a interpretação das pessoas sobre os acontecimentos posteriores à mudança de gestão.

Quanto aos objetivos específicos, a) para conhecer perfil de liderança das equipes gestoras, foram realizados a observação, o registro de depoimentos e as entrevistas. Estes serão discutidos a partir do referencial teórico; b) para a investigação sobre como se dão/davam as relações interpessoais das diretoras com a coordenação pedagógica, professores e outros membros da equipe, foram realizadas observações em campo, coleta de depoimentos, e, nas entrevistas, essa questão foi abordada explicitamente; c) para acessar a incidência dos saberes acadêmicos e experienciais no exercício profissional, foram realizadas entrevistas

com essas pessoas e a observação de suas práticas, principalmente em reuniões pedagógicas. Com o intuito de conhecer a formação profissional (inicial e continuada) das pessoas e identificar como elas recorrem ao conhecimento acadêmico e à experiência profissional, esses temas foram solicitados nessas mesmas entrevistas; d) para a discussão sobre os tipos de liderança e sua relação com o clima institucional, além da observação e dos registros dos comentários surgidos em ambiente escolar, foram realizadas entrevistas com os professores que se destacaram por suas características de liderança intermediária, com as coordenadoras pedagógicas e com as próprias diretoras. Nas entrevistas, a percepção desses profissionais sobre o assunto e sobre o processo em curso foi considerada.

O detalhamento sobre a realização das observações e registros de campo, bem como sobre a formulação dos roteiros e realização das entrevistas, serão apresentados nos itens seguintes.

## **2.2 Caracterização física e administrativa da escola**

A equipe gestora é composta por uma diretora, duas coordenadoras pedagógicas e duas assistentes de direção. A direção e a coordenação pedagógica são cargos acessados por concurso público e as vagas de assistente de direção são funções cuja nomeação está a cargo da direção.

O quadro docente é composto por 75 professores e funcionários. A divisão dos professores entre os níveis não é rígida, pois existem professores que desempenham atividades nos dois níveis como os responsáveis por disciplinas e projetos, como Artes, Inglês, Educação Física, Recuperação Paralela e Sala de Leitura. Além disso, na Rede Municipal de São Paulo, existe a docência compartilhada, em que, algumas vezes por semana, professores do Ensino Fundamental I ministram aulas conjuntas com professores do 6º ano do ensino fundamental II e, em situação análoga e inversa, a mesma situação se apresenta em casos nos quais professores do ensino fundamental II ministram aulas em conjunto com as professoras do 5º ano do ensino fundamental I.

A escola possui 700 alunos. Do 1º ao 7º ano, existem três salas para cada série. No 8º e 9º ano, são duas de cada. Além disso, são oferecidas cerca de 25 oficinas extracurriculares aos alunos.

A escola situa-se em bairro da zona Norte de São Paulo, próximo à rodovia Anhanguera. O padrão social predominante no entorno da escola é de classe média, com

residências de bom padrão de qualidade e tamanho médio. No entanto, existem também moradias de menor padrão, sublocações, cômodos para locação e cortiços.

Os alunos atendidos pela escola são moradores do bairro. Existem alunos provenientes dessa classe média relatada. Em alguns momentos, ocorrem congestionamentos na porta da escola pela presença de automóveis com pais de alunos que os aguardam sair. Existe população mais pobre, moradora das residências de menor padrão. Relatam-se casos em que filhos de locador e de locatários frequentam a EMEF Guilherme.

Pelos relatos de professores e funcionários, o perfil social é díspar e isso tende a aparecer nas próprias dificuldades relatadas. Existem alunos provenientes de abrigos públicos e casos de crianças filhas de dependentes químicos e de população carcerária. Muitos alunos dependem de transporte escolar gratuito (TEG) para chegar à escola, pois são oriundos de locais mais distantes, não mapeados nesta pesquisa.

Os espaços e momentos observados ao longo da pesquisa em campo foram as reuniões de PEA/JEIF, presenciadas de 2 a 3 vezes por semana; as reuniões pedagógicas, em dois dos bimestres; os conselhos de classe, em todos os bimestres, ainda que sem atingir todos os dias e séries; eventos escolares como festa junina, mostra cultural, festa junina interna, festa da primavera, apresentação do balé, formatura, apresentação de TCAs, reuniões de pais, festa de despedida da diretora; entrada e saída dos alunos e algumas aulas.

As reuniões de PEA, os horários coletivos de JEIF, as conversas realizadas em corredores, sala dos professores e em reuniões pedagógicas foram momentos privilegiados de acesso às concepções e informações sobre o que acontecia na escola e sobre as percepções dos professores e demais funcionários sobre a mudança de gestão em curso.

Foram muitos depoimentos sobre a forma de atuação de ambas as gestões. Houve momentos de saudosismo com relação ao que acontecera e à gestão “perdida”; relatos de histórias divertidas ou conflituosas que, de forma subjacente, ofereciam acesso à prática e à concepção de trabalho das diretoras; e momentos de percepção das contradições entre o discurso de professores e gestores e suas práticas.

As conversas nas reuniões permitiram acessar as concepções existentes, como estas se construíram e como se modificavam ao longo de um ano de pesquisa. Para isso, foram essenciais os depoimentos sobre o que os professores valorizavam na gestão de Lígia, a primeira diretora pesquisada, quais eram as dificuldades enfrentadas na mudança, comentários e explicações sobre suas práticas pedagógicas, sobre a comunidade e alunos atendidos. Acompanharam-se as estratégias adotadas pelos professores no desenvolvimento do trabalho durante o período de troca de diretora. Como movimento importante das mudanças em curso,

a porta da sala da direção, que era mantida aberta com o intuito de observar a escola e facilitar a presença e o acesso das pessoas à diretora Lígia, foi fechada por Clara, a nova diretora.

Os relatos, ainda que entrecortados, possibilitaram conhecer a história da escola, aspectos que os professores e coordenadores valorizam em seu trabalho e como se formavam algumas das relações colaborativas entre eles. Nas conversas, obteve-se acesso a processos da direção, como a avaliação interna da unidade, pois não se acompanhou o gabinete das diretoras; sendo assim, os diálogos foram o caminho possível para conhecer o que se passava, ainda que com um olhar restrito. Mesmo que não se possa afirmar a veracidade de algumas ocorrências, pôde-se captar a percepção daqueles que comunicaram e trocaram essas informações e os valores subjacentes para essas pessoas.

O que se diz em uma entrevista com o gravador ligado é muito diferente de o que se fala em uma conversa entre professores sem a presença da direção e coordenação, ainda que exista um pesquisador, uma vez que este se tornou uma “parte da paisagem”.

Os conselhos de classe propiciaram o conhecimento sobre concepções pedagógicas dos professores, sobre a história de vida de alguns alunos e sobre o trabalho em sala de aula. Foram momentos de discussão de cada caso de aluno da escola. Isso facilitou o acesso ao trabalho dos professores, visto que a pesquisa não focalizou o contexto de sala de aula; puderam-se acompanhar as produções escritas, descrição de estratégias adotadas pelos professores diante das dificuldades, o trabalho da coordenadora pedagógica do ensino fundamental I, suas orientações e o processo de discussão coletiva de concepções.

Nos conselhos, destacou-se a prática de encaminhamento, por parte da escola, de casos de alunos com dificuldades para diferentes serviços de apoio, principalmente médicos, com o intuito de obter auxílio e, em alguns casos, laudos médicos que possibilitassem tratamento diferenciado. Identificou-se foco importante do trabalho nos conteúdos de alfabetização/Português e em Matemática. Os professores possuem bom conhecimento dos alunos e da comunidade escolar e demonstraram interesse na trajetória vertical (ao longo dos anos) do aluno na escola.

Os eventos escolares mostraram-se situações propícias para se conhecer o conjunto da comunidade escolar, as relações entre comunidade e escola, entre alunos, entre professores e gestão, em momentos mais informais; para visualizar a apresentação de projetos e trabalhos dos alunos e para observar o discurso da escola apresentado externamente.

Os momentos de entrada e saída dos alunos permitiram observar a relação diária com os alunos, a atuação dos funcionários de diferentes setores da escola, a postura destes alunos

em momentos de menor vigilância, a relação entre professores e pais, a participação das diretoras nesses momentos e os cuidados com a escola.

Quanto à sala de aula, sabe-se que caberiam diversos estudos apenas sobre esse espaço e as relações que nele se desenvolvem. No entanto, esse não foi o objeto deste trabalho. As visitas foram esporádicas e nelas fez-se registro do trabalho realizado. O acompanhamento das aulas possibilitou o contato com os professores por ser um momento mais individualizado com esse profissional, principalmente no deslocamento para a sala de aula e da sala de aula para a sala dos professores. Nesses momentos informais, as conversas fluíam mais e era mais fácil perguntar sobre sentimentos ou sobre situações ainda não compreendidas na escola.

A equipe pesquisada na escola é composta pelas gestoras, professores e alguns funcionários. Ao longo das observações e registros, alguns se destacaram pela forma de atuação e maior relação com os objetivos dessa pesquisa.

No total, existem referências e/ou conversas com 46 pessoas diferentes, entre professores, funcionários e gestores. Nesse momento, optou-se por apresentar aqueles que foram centrais à pesquisa. No relato da pesquisa e na apresentação da organização dos dados a partir das categorias de análise, bem como na própria análise dos dados, conforme a necessidade e os direcionamentos adotados, serão acrescentados mais detalhes sobre estes e outros sujeitos da pesquisa. O Quadro 1, a seguir, apresenta a relação dos profissionais citados ao longo desta pesquisa, cujos nomes foram substituídos por nomes fictícios, seguida de seus cargos, funções e demais informações explicativas.

Quadro 1 - Cargos e funções dos profissionais da EMEF Guilherme Sylveira

<b>Nomes (fictícios)</b>	<b>Cargos, funções e demais informações</b>
Lígia	Diretora (até março de 2017)/Ex-Diretora/Gestora do CEU Vila Atlântica (a partir de setembro de 2017).
Clara	Diretora – retornou, após 7 anos, em março 2017.
Cleide	Assistente de Direção – saiu em abril de 2017. Assumiu coordenação pedagógica do CEU Vila Atlântica, em conjunto com Lígia.
Olga	Assistente de Direção – saiu em março 2017. Foi para o UNICEU Paulistano - Brasilândia – estava recusando o convite, mas aceitou após a saída da Lígia.
Leila	Assistente de Direção – entrou no lugar da Olga. Era professora de Matemática e coordenava os projetos (POEI). Desenvolvia o Projeto de Xadrez.
Leonor	Assistente de Direção – chegou no final de junho. Veio de uma EMEI, pois recebeu convite da Clara.
Cláudia	Coordenação Pedagógica no período da manhã.
Priscila	Coordenação Pedagógica no período da tarde.
Eva	Auxiliar Técnico de Educação (ATE)
Tomás	Auxiliar Técnico de Educação (ATE)
Luís	Auxiliar Técnico de Educação (ATE)

César	Secretaria – atendimento
Jeferson	Secretaria – atendimento
Jaqueline	Professora de 5º ano – PEA/JEIF. Desenvolve o projeto Batuvestre (Percussão).
Indira	Professora de 1º ano – PEA/JEIF. Assumiu o projeto de Xadrez, após a saída de Leila
Camila	Professora de 2º ano – PEA/JEIF Professora Módulo no Fundamental II – trabalha Artes quando assume as salas. Desenvolveu o projeto Fazendo Arte – até junho de 2017. Conseguiu complementação de jornada e não fará mais o projeto.
Fátima	Professora de 3º ano – desenvolve o projeto Jornal Mural – PEA/JEIF.
Laise	Professora de Recuperação Paralela de Ensino Fundamental I e II. - PEA/JEIF.
Luciane	Professora da Sala de apoio e acompanhamento à inclusão (SAAI) – PEA/JEIF. Desenvolve a oficina de Pintura em tela.
Jonas	Professor de Artes para Fundamental I e II – desenvolve o projeto de Teatro e faz docência compartilhada com 5º anos – PEA/JEIF.
Mariane	Professora Módulo Polivalente.
Maria Clara	Professora de Educação Física de Ensino Fundamental II – desenvolve o projeto Movimentando Emoções (Balé).
Caetano	Professo de História. Professor orientador de educação integral (POEI), responsável pela coordenação e divulgação dos projetos da escola – assumiu com a saída de Leila para a assistência de direção. Desenvolve o projeto de História e Teatro.
Shirley	Professora de 2º anos – PEA/JEIF. Aposentou-se em maio 2017. Trabalhou 17 anos na EMEF Guilherme.
Gisele	Professora de 3º ano B – PEA/JEIF.
Walmir	Professor de Educação Física no Ensino Fundamental I – PEA/JEIF.
Lilian B.	Professora de 1º ano (e de Biologia na Rede Estadual) – PEA/JEIF.
Leila Cris	Professora de 2º ano – PEA/JEIF. Lotada em outra escola. Trabalhou na Guilherme em 2016 e retornou em 2017. Bombom – apelido a partir de comentário de um aluno.
Marcelo	Professor de Matemática (e de Física na Rede Estadual), Projeto de Trabalho de conclusão autoral em 2016. PEA/JEIF.
Roberta	Professora módulo polivalente, assumiu a sala de Shirley no 3º ano. PEA/JEIF.
Gabrielle	Professora de 4º ano.
Marília	Supervisora Escolar.
Daniela	Professora de 3º ano A – trabalha em outra escola da Rede com alunos surdos.
Dina	Professora Readaptada por problemas vocais – desenvolvia o projeto de modelagem em Papel Machê.
Jéssica	Professora da Sala de Leitura.
Isis	Formadora do CEFAL.

Fonte: elaborado pelo autor.

## 2.3 Métodos de Pesquisa: fontes de dados

### 2.3.1 Observações de campo

As observações de pesquisa foram registradas principalmente em caderno de campo, com a complementação de gravações, em áudio, dos acontecimentos que não foram anotados no momento em que aconteceram, mas imediatamente após os momentos de imersão no contexto escolar. O processo de observação e registro inspirou-se em bibliografia especializada, na qual obtiveram-se recomendações referentes ao recorte de observação, processo de registro e postura do pesquisador.

Gómez, Flores e Jiménez (1999) recomendam que o processo de observação promova registros das ações, condutas e acontecimentos sem filtros, recolhendo-se os acontecimentos da forma em que estes acontecem, bem como suas influências e implicâncias. Outras recomendações aos pesquisadores qualitativos na realização de suas observações são as de que evitem chamar a atenção para si e que não promovam eventos para testar suas hipóteses (STAKE, 2011); suas observações devem focar o comum e se estender por tempo suficiente para perceber o que é comum no espaço ou grupo observado, obtendo familiaridade e, se necessário, recorrendo ao apoio de documentos e outras narrativas.

No presente estudo, as propostas de pesquisa e as teorias previamente conhecidas influenciaram na observação em campo e nos aspectos nela valorizados. No entanto, a postura de “mente aberta” possibilitou flexibilizar e direcionar progressivamente esse processo.

As observações enfocaram situações escolares, reuniões pedagógicas e espaços escolares de estudo e formação dos professores. Realizou-se um registro amplo dos aspectos visando à construção de dados consistentes a serem utilizados na elaboração de descrições que possibilitassem aos leitores, se fosse o caso, desenvolver suas próprias interpretações sobre esses aspectos. Como referência para o procedimento de registro, partiu-se da concepção de que estes dados estavam em construção e de que quanto melhores fossem os registros, estes permitiriam a outros pesquisadores ou à banca examinadora avaliar a validade e a autenticidade do constructo, podendo, inclusive, obter conclusões diferentes das observações desta pesquisa<sup>6</sup>.

---

<sup>6</sup> Dentro dessa proposta de oferecer ao leitor a possibilidade de compreender e interpretar as situações vivenciadas, optou-se por relatos mais detalhados e precisos, o que, em parte, é responsável pela extensão da presente dissertação.



Os registros foram realizados em duas etapas. Em campo, foram realizados em caderneta e a lápis. Posteriormente, houve complementação feita à caneta. Essa diferenciação permitiu identificar registros imediatos em campo de anotações e complementações posteriores.

Houve preocupação com os procedimentos de registro de falas e depoimentos das pessoas, sendo estes realizados de três formas diferentes. A primeira delas, com o uso de aspas para indicar a fala literal. A segunda opção adotou a transcrição de falas sem a exatidão das palavras, mas com a preservação do sentido. Isso ocorreu devido às condições reais de uma pesquisa em campo, em que a sobreposição de conversas, mudanças de assunto, interrupções e conversas paralelas dificultam que seja sempre possível registrar tudo. Além disso, em certos momentos, a presença de um pesquisador anotando tudo o que a pessoa falava revelou-se constrangedora ou influenciadora de atitudes. Ao observar atividades da vida real, invadimos os espaços e isso acaba por limitar a própria ação do pesquisador (YIN, 2010; LANKSHEAR; KNOBEL, 2008).

Nessas ocasiões, houve a opção por adiamento dos registros ou pelo uso de anotações mais discretas, perdendo-se os detalhes, mas ganhando-se em precisão com a redução da interferência. A terceira forma de registro apenas indicou temas e atitudes dos professores, sem obter precisão das falas e depoimentos. Além dessas anotações, foram registrados acontecimentos e observações gerais daquilo que acontecia na escola. Inicialmente, esses registros eram amplos, captando tudo o que chamava a atenção: práticas escolares, murais, incidentes, falas esparsas, práticas docentes, dentre outros.

Para a obtenção de informações mais elaboradas e de maior qualidade, contou-se com a presença de informantes (YIN, 2010), que complementaram as informações e trouxeram explicações e complementações aos fatos não compreendidos pelo observador.

A ideia inicial foi construir um registro das práticas e concepções da escola, conhecer o aprofundamento das práticas, como a escola funcionava em seu cotidiano, quais eram características do quadro de funcionários e professores e como era a estrutura física da escola. Aos poucos, conforme o contato e a familiaridade aumentavam e as questões teóricas se definiam melhor, o olhar e os registros se tornaram mais direcionados ou seletivos às situações centrais da pesquisa (GÓMEZ; FLORES; JIMÉNEZ, 1999).

Os registros em caderno de campo foram sistematizados posteriormente em arquivo de texto no computador, organizados em uma tabela com duas colunas. Na coluna da esquerda, foram registrados acontecimentos, falas dos pesquisados, relatos sobre espaço físico e quaisquer outras informações referentes a fatos ocorridos na escola. Tentou-se registrar da

forma mais objetiva possível, sem a atribuição de um juízo de valor ou a vinculação às teorizações que subsidiavam o olhar ou que associavam tais fatos a outros incidentes relevantes, com a consciência de que todo o olhar estabelece um recorte.

Na coluna da direita, foram inseridos comentários pessoais, impressões, dúvidas, julgamentos, reflexões teóricas, aproximações ou citações de autores que, de forma ainda pouco desenvolvida, se relacionavam com o trecho relatado. Posteriormente, esses dados foram sistematizados em um relato dos acontecimentos mais significativos observados na pesquisa, sendo apresentado no **Apêndice A**.

### 2.3.2 Entrevistas

A segunda grande fonte de dados foram as entrevistas semiestruturadas com cinco docentes, duas coordenadoras pedagógicas, a diretora, a ex-diretora, uma ex-auxiliar de direção da escola e a supervisora escolar responsável pela EMEF. No total, foram onze entrevistas gravadas com autorização prévia, mediante a assinatura de termo de consentimento livre e esclarecido. Após a transcrição, elas foram entregues aos entrevistados para que estes verificassem a exatidão do que foi apresentado e para que pudessem, se desejassem, retificar as informações. Esse procedimento visou a promover possíveis correções das ideias apresentadas, aprimorar os significados e, inclusive, proteger o entrevistado, evitando ofensas e mágoas (STAKE, 2011).

Durante a entrevista, foram realizados apontamentos escritos na caderneta de campo, identificando momentos importantes, expressões corporais e faciais, bem como quaisquer registros de informações relevantes que não fossem capturadas na gravação em áudio.

A escolha pela realização de entrevistas como parte da metodologia fundamentou-se em orientações de que a entrevista permite descobrir informações que não podem ou puderam ser observadas pelo pesquisador e permite aprofundar e esclarecer situações observadas, com a possibilidade de maior esclarecimento, bem como em acessar a experiência das pessoas sobre o assunto (STAKE, 2011), ou conhecer suas crenças, ideias e suposições (GÓMEZ; FLORES; JIMÉNEZ, 1999).

No caso deste estudo, as entrevistas seguiram alguns dos princípios presentes na entrevista em profundidade, com a ressalva de um roteiro direcionador para garantir que certos temas fossem abordados. Os entrevistados puderam apresentar fatos, opiniões e, inclusive, sugerir outras abordagens sobre o tema. Em um caso, devido ao tempo utilizado

pelos comentários e complementações do entrevistado, foi necessária mais de uma sessão para a realização completa da entrevista.

Os roteiros das entrevistas e a realização delas atentaram: 1) à progressão lógica e psicológica da entrevista, de modo a reduzir o risco de resistência por parte dos entrevistado; 2) à importância de que a gravação das entrevistas fosse complementada com o caderno de registros, apontando informações não captadas pela gravação, como expressão facial e gestos (LÜDKE; ANDRÉ, 1986); 3) por último, apesar de serem elaboradas a partir dos problemas do pesquisador, a utilização de perguntas abertas possibilitou que os entrevistados comentassem ou contassem histórias, estruturando-as de acordo com os seus próprios problemas e interesses (STAKE, 2011). Foram notados os indícios de confiança com os entrevistados (GÓMEZ; FLORES; JIMÉNEZ, 1999), principalmente pela existência de confidências pessoais comprometedoras e de liberdade para a realização de perguntas ao entrevistador.

Os roteiros, disponibilizados nos Apêndices C, D, E, F e G, foram organizados em quatro eixos: 1) trajetória profissional e formação pessoal do entrevistado; 2) caracterização do trabalho, da equipe (apenas para Direção e Coordenação Pedagógica) e das concepções educacionais da EMEF; 3) caracterização do trabalho e das concepções da Coordenação Pedagógica e 4) caracterização do trabalho e das concepções da Direção (anterior e atual). No caso da entrevista com as diretoras, não foi solicitado que respondessem sobre a gestão posterior ou anterior. Apesar dos eixos centrais, as entrevistas abordaram especificidades e atribuições de cada cargo, suas impressões e concepções sobre o trabalho.

Os professores selecionados para entrevista foram destacados devido à sua articulação com os demais colegas, o que poderia evidenciar um papel de liderança. Isso foi percebido no acompanhamento de conversas e reuniões<sup>7</sup>. Em diversos momentos, eles tomavam a palavra, orientavam práticas, assumiam postura ativa diante do grupo e das discussões.

O segundo grupo importante nas entrevistas foi a equipe gestora da escola. Em função da quantidade, optou-se pelo seguinte recorte: entrevistar as duas diretoras (ex e atual diretora), entrevistar as duas coordenadoras pedagógicas e, como complementação das entrevistas para compreender a equipe, foi entrevistada uma ex-assistente de direção, Olga, cuja saída foi citada como uma perda para a equipe, pois esta dava suporte ao trabalho e aos professores no período da tarde, participava das reuniões de maneira ativa e com preocupação

---

<sup>7</sup> Inicialmente, tratava-se de uma impressão do pesquisador e que foi explorada com as entrevistas. Ao longo da pesquisa, confirmou-se o papel destas pessoas como referências importantes no grupo, ainda que não fossem as únicas, tanto nos acontecimentos em que elas atuaram diretamente, quanto nas referências feitas a elas pelas pessoas. Esses docentes foram bastante citados como exemplos e como destaques ao longo da pesquisa.

pedagógica. Esse reconhecimento foi apresentado, também, pela supervisora escolar. Optou-se pela entrevista a Olga, dado que esta conhecia bem a história da escola e traria contribuições na reconstrução do trabalho da gestão de Lígia, da qual era assistente.

Além das gestoras, a supervisora escolar, responsável pela unidade estudada, foi entrevistada pelo fato de poder apresentar um olhar externo à escola e por permitir uma comparação entre a qualidade e as características do trabalho realizado na EMEF Guilherme e as demais escolas municipais da região. Isso era importante, principalmente, devido ao baixo conhecimento do pesquisador sobre as escolas da rede e serviria como um dos elementos referenciais para se fazer uma avaliação crítica do trabalho da escola. Acreditou-se que a supervisora teria autoridade para refletir sobre o trabalho da EMEF, melhor do que o pesquisador que estava inserido no universo apenas de uma unidade escolar e poderia ser demasiadamente crítico ou conivente.

Como já anunciado nos parágrafos anteriores, as entrevistas não foram programadas e realizadas em sequência e com as pessoas já selecionadas de antemão. Conforme a pesquisa era realizada e o quadro se definia, as pessoas foram selecionadas e contatadas. Deixou-se para o final as entrevistas com as coordenadoras e a diretora Clara, por entender-se que realizar as entrevistas ao final do estudo permitiria que elas pudessem trazer considerações retrospectivas e avaliativas do período estudado e sobre fatos concretos, o que seria mais interessante do que realizá-las no início, momento no qual seriam possíveis apenas considerações projetivas do poderia acontecer.

## **2.4 Análise dos dados**

Os dados foram coletados e produzidos foram sistematizados e as entrevistas foram transcritas. Em menor medida, recorreu-se a documentos e outros materiais para obtenção de informações. No entanto, o “caráter polissêmico dos dados, sua natureza predominantemente verbal, sua irrepetibilidade ou o grande volume de dados que podem ser recolhidos no curso da investigação, fazem com que análise possua dificuldade e complexidade” (GÓMEZ; FLORES; JIMÉNEZ, 1999, p. 201, tradução nossa).

Para superar as dificuldades apontadas, propôs-se analisar os dados obtidos recorrendo-se a procedimentos sugeridos pela literatura, com seus respectivos alertas de cuidado, recorrendo-se, em primeiro lugar, ao agrupamento em categorias organizadas conforme o referencial teórico e os próprios dados, ao que aflora deles.

Espera-se que, na produção do relato, consiga-se, a partir da anotação do discurso e dos acontecimentos, transformá-los de “acontecimento passado, que existe apenas em seu próprio momento de ocorrência, em um relato, que existe em sua inscrição e que pode ser consultado novamente” (GEERTZ, 2008, p.14).

Azanha (2011), ao discutir os limites da produção do conhecimento da vida cotidiana, afirma que o:

[...] problema que interessa não é o de *como* ter acesso a dados, mas o de *como* partir deles para um conhecimento do homem. Nesse sentido, procedimentos metodológicos de coleta de dados, por mais complicados e difíceis que eles possam ser em alguns casos, são marginais à nossa questão central, que não é, no fundo, de ordem metodológica. Na verdade, temos dúvida de que, para o problema que consideramos central, haja alguma *solução metodológica*, isto é, não cremos que o conhecimento da vida cotidiana de indivíduos ou de grupos revelará algo de interessante sobre o homem, num sentido genérico, tão somente pela aplicação sistemática de um método, qualquer que ele seja. (AZANHA, 2011, p. 106, grifo do autor)

Dentro dessa lógica, ainda que não desconsidere a preocupação com o rigor na coleta de informações, com um registro adequado e com a postura ética e verdadeira do pesquisador, Azanha (2011) reforça o papel da teoria, das categorias teóricas e do exercício cognoscitivo no processo de análise e de conhecimento a partir de dados empíricos resultantes da observação do cotidiano. Sendo assim, “é indispensável a formulação de teorias que indiquem seletivamente o que e como descrever e analisar aquilo que, sem elas, seria um caos factual” (AZANHA, 2011, p. 66), ou que estabeleçam, dentre uma multiplicidade de aspectos da vida cotidiana, o fio condutor desses.

No caso desta pesquisa, alguns referenciais permearam o processo de observação, aguçando o olhar para alguns aspectos do cotidiano escolar. Em outros momentos, em um processo inverso, situações escolares mobilizaram o pesquisador a lançar mão de obras que, anteriormente, já haviam discutido o assunto e que ajudaram a compreender o que acontecia em campo.

Goleman (2015), Cruz (2014) e Yukl (2008) trouxeram contribuições sobre os estilos de liderança. Benevides (2010), Yukl (2008) e Santille (2007) discutiram as práticas existentes em ambientes institucionais na perspectiva da influência entre as pessoas. Já Oliveira (2015), Hargreaves e Fink (2007), Day (2001), Fullan (2003) e Pinazza (2014) discutem a liderança no âmbito educacional e escolar.

Propôs-se, assim, compor um quadro com as ideias centrais desses e de outros autores, a partir do qual seja possível identificar e refletir sobre as práticas diretivas e os perfis de

liderança escolar. Sabe-se, de antemão, que não existem concepções únicas de liderança, a partir dos autores que já aprofundaram o tema. Espera-se que, com o uso dessas teorias e pesquisas no trabalho atual, seja possível fazer a análise dos dados e trazer contribuições a esse campo de conhecimento.

O recurso a classificações será realizado a título de organização do conhecimento e do olhar do pesquisador, sem o intuito de trabalhar com transposições rígidas de teorias. Espera-se que os modelos de organização auxiliem na percepção de semelhanças e diferenças de perfis e que permitam comparar o caso historicamente situado desta pesquisa em meio a outras pesquisas já realizadas.

Quanto às teorias educacionais sobre desenvolvimento profissional dos professores e de equipes colaborativas, estas permitem pensar em como o trabalho diretivo pode atingir os alunos, com a melhoria da qualidade educacional, ou seja, como as concepções da gestão ou da equipe se reverterão, via desenvolvimento dos professores e da equipe, no fim principal, que é o aluno e o aprendizado, no sentido que se queira dar a esse. O trabalho com equipes docentes, sob o referencial dessas teorias, permite que essas equipes aprimorem seu trabalho, colaborem e cresçam no seu envolvimento com as questões da escola em que trabalham. Os autores que fundamentam esse bloco teórico são Tardif e Lessard (2014), Thurler (2001), Day (2001), Lima (2001), Hargreaves (1994) e Fullan e Hargreaves (2000).

O caminho básico para os procedimentos técnicos de análise dos dados proposto foi inspirado em Miles e Huberman<sup>8</sup> (1994 apud GÓMEZ; FLORES; JIMÉNEZ, 1999) e estabelece procedimentos em três âmbitos: a redução dos dados, a organização e apresentação dos dados e a verificação de conclusões. A redução dos dados requer a simplificação, o resumo e a seleção da informação para torná-la melhor manejável. Além da redução, sugere-se que os dados sejam separados e agrupados em categorias, definidas, por exemplo, segundo critérios temáticos. Uma mesma fala ou um mesmo acontecimento pode aparecer em mais de uma categoria ou em mais de um tema.

As categorias podem ser definidas à medida que se examinam os dados e ser ampliadas, suprimidas ou modificadas ao longo do processo. Uma vez separados, ou durante a separação, sugere-se sua organização de modo a facilitar a apresentação e visualização. Um dos modos de se fazer isso é através da montagem de tabelas, que permite operacionalização e visualização dos dados selecionados e agrupados. A obtenção de resultados e conclusões possibilita reconstruir um todo estruturado e significativo, “em que se organizam os

---

<sup>8</sup> MILES, M. B.; HUBERMAN, A. M. **Qualitative Data Analysis: An Expanded Sourcebook**. Thousand Oaks: Sage Publications, 1994.

conhecimentos adquiridos pelo investigador em relação ao problema estudado” (GÓMEZ; FLORES; JIMÉNEZ, 1999, p. 214, tradução nossa).

Em busca de confiabilidade dos dados, as informações prestadas serão checadas através do processo de triangulação das informações, tanto com os entrevistados quanto com outras fontes possíveis de consulta. Segundo Yin (2010, p. 135), as

[...] respostas dos entrevistados estão sujeitas aos problemas comuns de parcialidade, má lembrança e articulação pobre ou inexata. [...] uma abordagem razoável é corroborar os dados da entrevista com informações de outras fontes.

Para Stake (2011), triangular os dados aumenta a certeza de que se interpretou corretamente como os fenômenos funcionam e ajuda a reconhecer que eles precisam de uma explicação mais elaborada do que se pensou inicialmente.

#### **2.4.1 Categorias propostas**

A partir da sistematização dos dados e do referencial bibliográfico consultado, definiram-se sete categorias principais para agrupar as informações e registros realizados, os quais servirão de base para a análise e discussão, bem como para a reflexão sobre as perguntas e os objetivos de pesquisa.

As categorias reúnem as características e práticas que constituem o perfil de gestão e liderança das diretoras Lígia e Clara, o papel e a influência das pessoas que, na equipe, destacam-se como lideranças intermediárias. Com a troca de gestão, ocorreram mudanças na escola que influenciaram a cultura escolar, o clima institucional, os alunos e seu aprendizado e a própria concepção arquitetônica da unidade escolar. O processo de observação e organização dos dados em categorias foi influenciado pela fundamentação teórica consultada, que direcionou o olhar do pesquisador e o processo de recorte, ainda que, nesta seção do texto, não se faça a discussão desta fundamentação.

Três categorias apresentarão o perfil de gestão da diretora<sup>9</sup> Lígia, o perfil da diretora Clara e o papel das lideranças intermediárias na escola. Outras quatro categorias compreenderão aspectos da escola que sofreram alterações em meio à mudança de gestão – cultura escolar, clima institucional, arquitetura/mobiliário e alunos/aprendizado – e

---

<sup>9</sup> Será mantido o termo diretora, ainda que Lígia seja ex-diretora, por entender que se analisa a sua atuação nesse cargo durante os sete anos em que o exerceu.

funcionarão como ponto de partida para a reflexão sobre os impactos dessa mudança no cotidiano escolar.



### 3 Referencial teórico

#### 3.1 O trabalho escolar: considerações sobre as mudanças educacionais

A atividade educacional é realizada em um contexto de grande complexidade em que interesses (econômicos, sociais e políticos) e fatores (psicológicos, administrativos e pedagógicos), dentre outros, estão envolvidos. A presença conjunta desses elementos interfere diretamente nas condições e nas características do ensino realizado, bem como nos múltiplos desafios e dificuldades com os quais a escola pública e os professores se deparam. Nelas, altas demandas sociais se apresentam em um contexto marcado pela carência de recursos materiais, que precisam ser geridos e negociados, pela insuficiência ou rotatividade de profissionais, dentre tantas outras questões.

Michael Fullan e Andy Hargreaves (2000) pontuam que a melhoria das condições de trabalho dos professores resulta em significativa evolução no aprendizado dos alunos. Em busca de caminhos para esse aprimoramento, em suas pesquisas, os autores identificaram seis grandes problemas existentes na educação, que ocasionam não apenas dificuldades aos docentes, mas também obstáculos às mudanças na educação e ao aperfeiçoamento do trabalho docente. A **sobrecarga**, primeiro elemento apontado por eles e complementado por Christopher Day (2001), se caracteriza pelo aumento do volume de trabalho aliado à redução do espaço de decisão oferecido aos professores, tornando-os menos motivados e propensos à experimentação. A presença de turmas grandes, heterogêneas e instáveis, devido a sua **composição étnica e linguística diversificada, aos problemas familiares dos alunos, à pobreza e fome e à necessária inclusão dos alunos com deficiência**, exige que o docente esteja atento a múltiplas necessidades, tenha de trabalhar em conjunto com os demais profissionais e precise individualizar seu programa para atender a tudo. Assim,

[...] enfrentar as quantidades cada vez maiores de ‘assistência social’ que passa ser parte de seu papel e lidar com toda a preparação e com todo o serviço burocrático que surgiram, na esteira da responsabilização, são algumas das pressões que os professores atualmente enfrentam. (FULLAN; HARGREAVES, 2000, p. 60)

Os autores destacam como segundo elemento o **isolamento profissional**, responsável e ocasionador de competitividade entre os professores, atitudes defensivas em relação às críticas e, inclusive, de uma postura de acúmulo, por parte de indivíduos ou pequenos grupos, de recursos materiais da instituição. Outros agravantes institucionais ocasionadores desta situação provêm da estrutura e organização escolar, com a sobrecarga de atividades e com os

horários de trabalho compartimentados, aspectos que dificultam as trocas e o exercício conjunto de atividades.

O **pensamento de grupo**, terceiro elemento existente na profissão, pode ocasionar resistência à mudança e redução das soluções criativas, pois atua como obstáculo ao surgimento de outras ideias e propostas, principalmente pela potencial dificuldade de um indivíduo se colocar contrariamente a um grupo existente e fortalecido.

Apesar de o isolamento ser prejudicial devido aos fatores acima mencionados, ele, em certas situações, possibilita a existência de trabalhos bons e criativos. Quando existe o pensamento de grupo forte e que não está comprometido com o aprimoramento e aprendizado escolar, este pode reprimir ou impedir o surgimento de diversidade (FULLAN; HARGREAVES, 2000).

O quarto elemento é o **baixo aproveitamento das competências dos professores**, que desperdiça talentos existentes em ofícios repetitivos, sem a construção de perspectivas ou de estímulo para que o profissional lidere atividades fora de sala de aula, e que gera a **limitação do papel do professor**, mais restrito às tarefas convencionais de ensino.

Por último, o sexto elemento, as **reformas educacionais fracassadas**, se configura como um problema por vários motivos, como prazos pouco realistas, falta de consulta à comunidade escolar e ausência de apoio aos professores. O fato de não ocorrerem mudanças reais tende a frustrar professores e, devido à repetição destas tentativas, torná-los mais resistentes e descrentes com as reformas. O profissional, que deveria encabeçar a transformação, torna-se alheio e até excluído de sua concepção e implantação.

O professor é o elemento-chave da mudança, sem dúvida alguma. Uma liderança que não compreende nem envolve o professor está fadada ao fracasso. A exclusão dos professores da tarefa de liderar ou do processo de mudança é, nesse sentido, impraticável e nem um pouco política. (FULLAN; HARGREAVES, 2000, p. 30)

Superar estes e outros desafios e corresponder às demandas e expectativas existentes sobre a escola e a profissão docente se torna insustentável sem a existência de mecanismos eficientes de gestão e liderança, que são necessários para, por exemplo, constituir uma equipe de professores que participe democraticamente na elaboração da proposta pedagógica da escola, tal como sugerido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) no. 9394/96. (BRASIL, 2015). De maneira mais detalhada, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) retomam a proposição da LDB e destacam a importância da participação de toda a equipe na elaboração do projeto escolar, assumindo uma postura de responsabilização com

a melhoria da qualidade da Educação. Para isso, sugerem o debate e a reflexão realizada no local de trabalho (BRASIL, 1997).

A especificação dos PCN sobre o processo de elaboração da proposta curricular e do projeto educativo das unidades de ensino anuncia a complexidade do trabalho exigido da equipe escolar, o qual se torna carente de coordenação e liderança para que aconteça:

Entende-se por projeto educativo a expressão da identidade de cada escola em um processo dinâmico de discussão, reflexão e elaboração contínua. Esse processo deve contar com a participação de toda equipe pedagógica, buscando um comprometimento de todos com o trabalho realizado, com os propósitos discutidos e com a adequação de tal projeto às características sociais e culturais da realidade em que a escola está inserida. É no âmbito do projeto educativo que professores e equipe pedagógica discutem e organizam os objetivos, conteúdos e critérios de avaliação para cada ciclo (BRASIL, 1997, p.26, grifo nosso).

No entanto, constituir equipes profissionais coesas e articuladas é uma grande dificuldade nas instituições, sejam elas públicas ou privadas. Nas instituições escolares públicas, existem dificuldades potencialmente maiores em função dos mecanismos existentes nas carreiras para o ingresso dos profissionais e sua rotatividade nos estabelecimentos. Conforme discute Pinazza (2014, p. 129),

[...] dentre as questões mais sérias enfrentadas pelas redes oficiais de educação estão as constantes mudanças na composição das equipes escolares, resultantes das transferências (remoções) de professores de uma para outra unidade. Há evidências de que tal condição depõe fortemente contra a boa qualidade do trabalho, posto que dificulta sobremaneira o desenvolvimento de um projeto pedagógico da instituição.

Diante do desafiador cenário educacional, as mudanças nas equipes tendem a interromper os projetos em execução, ainda que previstos pela escola, bem como gerar a necessidade de que novas relações pessoais e profissionais se estabeleçam na instituição. Essa modificação prejudica a qualidade educacional, independentemente de quais sejam as concepções acerca de qualidade, uma vez que o tempo necessário para que perspectivas diferentes de trabalho e educação se ajustem, de modo a permitir um trabalho pedagógico de boa qualidade, é longo. Sendo assim, as constantes transferências e remoções tendem a fazer com que, em certos locais, o trabalho, já difícil, tenha que “começar do zero” a cada início de ano.

### 3.2 O papel da direção: administração e trabalho pedagógico

Diante dos problemas apresentados, surge o questionamento sobre o papel da direção e a sua responsabilidade. No senso comum, as pessoas veem nessa figura diretiva a pessoa responsável pela administração da escola, pelo controle do trabalho, pelos subordinados, pela proposição de metas, ou seja, o elemento central da escola (PARO, 2015). Para compreender a sua responsabilidade e limitações, convém recuperar a definição legal do papel do diretor e da equipe gestora da escola, para a Rede Municipal de São Paulo, e a discussão teórica sobre a participação desse profissional na educação desenvolvida na unidade por ele dirigida, para entender sua contribuição para o trabalho docente e os resultados escolares obtidos pelos alunos.

As atribuições dos profissionais que integram as escolas da Rede Municipal de ensino definidas no decreto n.º 54.453 (SÃO PAULO, 2013) informam que o(a) diretor(a) faz parte da equipe gestora da escola, que é composta também pelos assistentes de direção e pelos coordenadores pedagógicos. Essa equipe, segundo o artigo 3º, “é responsável pela administração e coordenação dos recursos e das ações curriculares propostas nos projetos político-pedagógicos” da unidade educacional (SÃO PAULO, 2013). O diretor, que em caso de ausência é substituído pelo vice-diretor, é concebido como o

[...] gestor responsável pela coordenação do funcionamento geral da escola, de modo a assegurar as condições e recursos necessários ao pleno desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem, na perspectiva de favorecer o constante aprimoramento da proposta educativa e execução das ações e deliberações coletivas do Conselho de Escola, observadas as diretrizes da política educacional da Secretaria Municipal de Educação e a legislação em vigor. (SÃO PAULO, 2013, artigo 4º)

Os artigos 5 e 6 do decreto apresentam as competências e atribuições desse cargo. A título de exemplo, destacam-se algumas de suas competências: assegurar o cumprimento das disposições e diretrizes legais; implementar os programas e projetos vinculados a outras esferas governamentais; garantir o acesso e a permanência do aluno na unidade; garantir a adoção das medidas disciplinares previstas; assinar os documentos relativos à vida escolar dos alunos; coordenar a utilização do espaço físico da unidade educacional; encaminhar recursos, petições e processos; cuidar dos serviços realizados na unidade; controlar frequência, escalas e folha de pagamento dos servidores, apurar irregularidades, aplicar as penalidades e prestar contas ao Conselho de Escola (SÃO PAULO, 2013).

Quanto às atribuições do cargo, constam, por exemplo: coordenar a elaboração do projeto político-pedagógico e avaliar a sua execução; elaborar e avaliar o plano de trabalho da direção; participar da definição e implementação das normas de convívio da unidade; favorecer a viabilização de projetos educacionais; prover as condições para o atendimento aos alunos com deficiência; implementar a avaliação institucional da unidade; analisar os resultados de instrumentos avaliativos da aprendizagem dos alunos; buscar alternativas para a solução dos problemas pedagógicos e administrativos; promover a integração da unidade educacional com a comunidade; coordenar a gestão, promovendo a participação da comunidade educativa nas decisões; promover a organização e funcionamento da unidade, atendendo às demandas administrativa e pedagógica, zelar pelo patrimônio e gerir os recursos humanos e financeiros recebidos pela unidade educacional (SÃO PAULO, 2013).

A lei oferece um conjunto de responsabilidades e exigências ao diretor. No entanto, entre a definição legal e sua concretização, pode existir um hiato ou conflitos. Sendo assim, cabe uma discussão sobre esse profissional, a partir da reflexão e de pesquisa acadêmicas. Como início desta abordagem, discutem-se os propósitos da escola e como estes se associam ao exercício da direção escolar.

Paro (2015) defende que o processo educacional exerce um papel fundamental na inserção do indivíduo na cultura. Segundo o autor, a educação, vista como o meio de formar o sujeito humano-histórico, não pode se restringir a conteúdos conceituais e informações. Ela precisa abarcar valores, técnicas, ciência, arte, esporte, crenças, ou seja, “tudo aquilo que compõe a cultura produzida historicamente e necessária para formação do ser humano-histórico em seu sentido pleno” (PARO, 2015, p.48).

Essas matérias que envolvem o uso do corpo, a criatividade, o manuseio de objetos concretos, opiniões individuais, posturas diante de valores, enfim, matérias que levam os educandos a se comportarem mais explicitamente como sujeitos, são importantes não apenas por seu valor intrínseco de componentes da cultura que precisam se apropriadas, mas também porque elas tendem a tornar mais interessantes as demais matérias. (PARO, 2016, p. 129-130).

O autor defende que, na motivação para que o estudante se envolva com o seu aprendizado e queira aprender, deve-se ir além da relação entre o professor e o aluno nas salas de aulas regulares. São possíveis atividades como dança, coral, clube de ciências, música, teatro, dentre muitas outras.

É a escola inteira que deve ser motivadora; portanto, é a escola toda que deve se tornar educadora. A esse respeito, o enriquecimento do currículo não pode se

restringir a mero acréscimo de disciplinas a serem estudadas, mas a uma verdadeira transformação da escola num lugar desejável pelo aluno, onde ele não vá apenas para preparar-se para a vida, mas para vivê-la efetivamente. (PARO, 2016, p. 131)

Para que a escola cumpra esse compromisso complexo, pressupõem-se certas condições de trabalho nos âmbitos político e técnico. Os fatores políticos considerados são a liberdade e a autonomia dos professores para planejar suas atividades de acordo com os seus alunos e com o currículo. Já os elementos técnicos são as condições adequadas e necessárias ao desenvolvimento do trabalho pedagógico, como: material escolar; salas e ambientes para as aulas e a troca de experiências entre professores; remuneração adequada; formação permanente; dentre outros (PARO, 2015).

Designa-se à direção, principalmente em uma visão mais simplória, a responsabilidade por providenciar as condições adequadas de trabalho e buscar atingir os objetivos anteriormente propostos, ao mesmo tempo em que o estado lhe atribui responsabilidades e expectativas administrativas que, muitas vezes, não são condizentes com o trabalho educativo. Diante dessas expectativas e exigências, cabe à direção lidar com esse quadro complexo em que lhe é delegada a responsabilidade de administrar os meios, tendo-se em vista a obtenção dos fins (PARO, 2015).

Para o autor, “*administração é a utilização racional de recursos para a realização de fins determinados*” (PARO, 2012, p. 25, grifo do autor). Sendo assim, apesar de recorrente dicotomização, e até de tratamento excludente ou de oposição entre as práticas administrativas e pedagógicas atribuídas ao diretor, entende-se que, não somente a direção, mas os demais serviços e atividades escolares, subsidiários à atividade pedagógica, são administrativos em seu âmago, pois visam atender e criar condições para a atividade fim educacional, que é a educação. A própria atividade pedagógica é administrativa, pois utiliza recursos diversos para atingir seus fins. Ou seja, sendo a atividade fim da escola, cabe a ela esse papel de administrativo na busca do fim proposto (PARO, 2015).

A postura de mútua exclusão, anteriormente citada, tende a encobrir o potencial pedagógico do trabalho administrativo e o aspecto administrativo do trabalho pedagógico. Com o intuito de superar esta dicotomia e reforçar o potencial pedagógico da tarefa administrativa, Paro (2015) apresenta a administração como mediação, cuja ação atravessa todos os processos educacionais, não somente os processos-meio, como é comum se afirmar, mas os processos-fim, os que acontecem na relação professor e aluno. A “ação administrativa só termina com o alcance do fim visado” (PARO, 2015, p. 25), sendo assim, não se pode falar em preponderância do pedagógico sobre o administrativo, ou vice-versa. A atividade fim, a

educação, é buscada pelo âmbito pedagógico e, fazendo-se isso, age-se administrativamente. A realização final pedagógica é a aquisição do aprendizado e isso evidencia que o âmbito administrativo, a busca do fim, foi realizado de forma eficiente.

Diferentemente da atuação administrativa apresentada por Paro (2012), Lück (2011) constata que a atuação da direção escolar, ao invés de se voltar ao atendimento das necessidades educacionais dos alunos, pode, de forma enviesada, desviar-se para o exercício de papéis burocráticos, de cobrança e de controle, sem comprometer-se com “a realização dos objetivos educacionais e acompanhamento direto do trabalho pedagógico realizado nas salas de aula pelos professores e observação desse processo” (LÜCK, 2011, p. 129-130). Quando exercida em consonância com a concepção de Paro (2012), a atividade administrativa, para atingir seus fins educacionais, atua na gestão racional dos recursos objetivos, como, por exemplo, com a racionalização do trabalho e o uso racional dos recursos, e na “*coordenação do esforço humano coletivo*” (PARO, 2012, p. 31, grifo do autor).

Esse esforço coletivo é realizado por sujeitos que são providos de vontade, o que torna o processo menos previsível e controlável, no qual a ação dos sujeitos interfere nas diferentes instâncias do trabalho e de relações na empresa, concebida pelo autor como um “empreendimento humano organizado para produção de algo ou para busca de fins, com a utilização do esforço humano coletivo” (PARO, 2015, p. 19, grifo do autor). A partir dessas reflexões, surgem os questionamentos sobre como promover o engajamento e envolvimento dos trabalhadores da escola para que eles mobilizem seus recursos em prol do trabalho educacional, postura sem a qual inviabiliza-se o aprimoramento e a melhoria da educação, e sobre qual o papel dos diretores nesse processo.

A proposta de elucidação desses questionamentos, fundamentados na literatura, será organizada em quatro pequenos blocos reflexivos, abordando, em primeiro lugar, o modelo técnico-administrativo de gestão e suas decorrências educacionais. Diante da presença das concepções gestionárias no contexto escolar, de caráter controlador das práticas e de concentração das decisões, surge um segundo eixo para a reflexão, situado na forma como se estabelece a resistência a estas práticas e o enfretamento, ainda que pouco organizado, desses modelos. Em terceiro lugar, existe a corrente que se contrapõe à concepção racional-administrativa e valoriza a democracia como eixo central da constituição da escola. Por último, perante todas essas demandas, pode-se refletir sobre a formação profissional necessária ao gestor responsável pela unidade escolar e se ele deve percorrer uma formação docente geral ou específica para esse tipo de função.

### 3.2.1 A gestão técnico-racional da escola

Na escola básica, a gestão técnico-racional, originária e influenciada pelo modelo administrativo típico da empresa capitalista, se apresenta, principalmente, no conjunto de práticas que visam ao controle do trabalho pela gestão. Agindo dessa maneira, a direção pode aumentar a produtividade se houver uma efetiva racionalização e organização dos procedimentos em prol da qualidade educacional. No entanto, o que se observa, na prática, é a perda das possíveis contribuições positivas da racionalização pelo excesso de regulamentação e controle e pelo desvirtuamento dos objetivos pretendidos com o planejamento e a organização almejados pelo modelo técnico-racional.

O que se verifica, entretanto, no dia a dia das escolas, é a hipertrofia dos meios representada pelo número excessivo de normas e regulamentos com atributos meramente burocratizantes, desvinculados da realidade e inadequados à solução dos problemas, o que só faz agravá-los, emperrando o funcionamento da instituição escolar. [...] Na prática, entretanto, o que se dá é a mera rotinização e burocratização das atividades no interior da escola, que em nada contribui para a busca de maior eficiência na realização de seu fim educativo; antes, pelo contrário, esse processo tem a faculdade de promover a autonomização das tarefas e o esvaziamento de seus conteúdos, comprometendo cada vez mais a qualidade do ensino e a satisfação do professor em sua função (PARO, 2012 p. 170-171).

Licínio Lima (2001) discute que a concepção técnica de gestão, fundamentada pela racionalização dos processos, pode até se utilizar de práticas ou mecanismos característicos de modelos democráticos de gestão, como a promoção da participação dos trabalhadores envolvidos, aproveitando-se de seus conhecimentos e contribuições ao aprimoramento dos procedimentos de trabalhos e obtendo-se maior racionalidade e eficiência. Entretanto, essa apropriação não é seguida por outros elementos democráticos, como a ampliação da distribuição e do poder de escolha e decisão no interior da organização. Além disso, a racionalização tende até a limitar as opções de escolha devido à força atribuída à técnica como forma de obtenção de eficiência.

É, neste sentido, a política do não-político, ou a política das soluções e dos imperativos técnicos, assim naturalizada, esbatida, sem alternativa possível porque determinada pela escolha mais racional, isto é, uma política *sem escolha*, uma vez identificada a solução ótima (LIMA, 2001, p. 121-122, grifos do autor).

A participação se estabelece como uma técnica de gestão em busca de eficácia, qualidade e redução dos conflitos na organização, sem a ocorrência da distribuição do poder. Nessa concepção, os conflitos são concebidos como resultantes de falhas na comunicação e de



desentendimentos nas relações interpessoais, e não como resultantes da distinção dos interesses e das assimetrias de poder. Ainda segundo Lima (2001), a participação é utilizada para a eliminação dos conflitos, assegurando ganhos reais de eficiência, ainda que diante de postura autoritária, que não se volta à negociação política dos interesses existente e à gestão dos conflitos. “Participação significa, assim, integração e colaboração, e não representação e intervenção política, com vencedores e vencidos, numa luta democrática entre distintos projectos e interesses” (LIMA, 2001, p. 133).

Lima (2001) alerta para o fato de que, nessa abordagem, termos como “autonomia”, “comunidade educativa” e “projeto educativo” ou “pedagógico” serão utilizados de forma ampla e frequente, “como instrumentos essenciais de uma política de modernização e racionalização, como metáforas capazes de dissimular os conflitos, de acentuar a igualdade, o consenso e a harmonia, como resultados ou artefactos, e não como processos e construções colectivas” (LIMA, 2001, p. 134). Com isso, perde-se o sentido político da democracia e da participação, utilizando-se delas como técnicas a serviço de concepções políticas que lhes são contrárias. Sob o olhar técnico-racional, a ocorrência de objetivos não consensuais e, muitas vezes, contraditórios e em conflito, resultantes de interesses divergentes de indivíduos e grupos, mesmo com potencial para alcançar proveitos dos cidadãos,

[...] parece inaceitável, porque irracional, consumidora de recursos, lenta e imprevisível, em suma, ineficaz e ineficiente. A administração pública é desideologizada, porque faz já parte integrante da tecnologia moderna e racional (LIMA, 2001, p. 123).

### **3.2.2 Contrapesos surgidos na prática**

Lima (2001) aponta que, mesmo existindo obstáculos à democracia e à participação resultantes dos mecanismos gestores técnico-racionais, surgem resistências e enfrentamentos na prática cotidiana, revelando as assimetrias de poder – sendo, também, resultante delas - e a distinção de interesses anteriormente citados. As práticas dos profissionais ou das organizações se ajustam ou se orientam conforme a adesão ou a resistência aos ditames superiores. As ações da organização podem ocorrer, em diferentes momentos, de modo “conjuntivo” ou “disjuntivo” aos objetivos, estruturas e normas burocráticas, ou seja, se aproximando ou se afastando deles. “Mas não sendo exclusivamente uma coisa ou a outra poderá ser simultaneamente as duas. A este fenómeno chamarei *modo de funcionamento díptico* da escola como organização” (LIMA, 2001, p. 47, grifo do autor).

Explorando, de modo mais específico, a forma como os atores da comunidade escolar se relacionam com as normas estabelecidas, Lima (2001) apresenta as “margens de autonomia relativa”, das quais os atores dispõem, mesmo quando essa autonomia não é estabelecida oficialmente.

E, assim, os actores escolares não se limitam ao cumprimento sistemático e integral das regras hierarquicamente estabelecidas por outrem, não *jogam* apenas um *jogo* com regras dadas *a priori*, jogam-no com a capacidade estratégica de aplicarem selectivamente as regras disponíveis e mesmo de inventarem e construírem novas regras. (LIMA, 2001, p. 94, grifos do autor)

O autor ressalta que, no relacionamento dos sujeitos nas organizações, em sua constante interação, e, inclusive, por causa disso, as novas regras podem se apresentar contrárias às oficiais, podem surgir desobediências ou “infidelidades normativas” mais ou menos explícitas. Essas ações, surgidas na informalidade ou na resistência das práticas cotidianas, podem, futuramente, ser incorporadas ou referendadas oficialmente (LIMA, 2001).

### **3.2.3 Gestão democrática: algumas considerações**

Enquanto em modelos autoritários pode-se perseguir os objetivos por meio de práticas coercitivas, em que ao sujeito somente cabe obedecer, para a democracia, o diálogo e a busca do livre convencimento são essenciais. A prática democrática está intimamente associada ao processo de persuasão. Ao longo do relacionamento democrático, transformam-se as relações, as pessoas e as organizações com um potencial de permanência mais prolongado, devido à adesão voluntária, convencimento e incorporação dos valores, quando comparado com processos fundamentados na coerção e obrigatoriedade. (PARO, 2016)

Quem procura convencer pelo diálogo deve correr o risco de não convencer. Mais: corre o risco de ser convencido do contrário pelo outro. Se assim não for, se não houver o risco, é porque não se trata de diálogo, mas de imposição. Mas essa aparente desvantagem da prática democrática diante da prática coercitiva pode desaparecer se considerarmos que os efeitos desta última têm uma permanência muito mais precária. A concordância do coagido só se realiza na presença do elemento coator; afastado este, cessa seu efeito. No caso da persuasão, pelo diálogo, acontece o contrário: quando alguém é persuadido de uma ideia, apropriando-se de determinado elemento cultural (conhecimento, valor, crença, etc.), ele o faz por sua vontade livre, e a concordância permanece para além do momento da apropriação, visto que essa apropriação se dá num duplo sentido: esse elemento cultural passa a ser seu, de sua propriedade (sem deixar de ser da propriedade de quem o proporcionou) e, ao mesmo tempo, passa a fazer parte da sua própria personalidade, passa a compô-la, de modo que não se desvaneca de um momento para outro. (PARO, 2016, p. 31-32).

Conceber a educação e a gestão escolar a partir da orientação democrática pressupõe alterações na forma como a instituição é gerida. A forma tradicional de concentração de poder nas mãos de um diretor, responsável último por aquilo que ocorre na unidade, evolui para abordagens coletivas, em que haja distribuição de poder e autoridade, tendo-se como objetivos aqueles atribuídos à escola por esse coletivo e buscando-se a transformação da realidade social. Essa coadunação de forças e objetivos precisa se desenvolver em conjunto com a atuação diretiva, não em oposição ou enfrentamento a ela. (PARO, 2012)

A ‘coordenação’ do esforço de funcionários, professores, pessoal técnico-pedagógico, alunos e pais, fundamentada na participação coletiva, é de extrema relevância na instalação de uma administração democrática no interior da escola. É por meio dela que são fornecidas as melhores condições para que os diversos setores participem efetivamente da tomada de decisões, já que estas não se concentram mais nas mãos de uma única pessoa, mas na de grupos ou equipes representativos de todos. (PARO, 2012, p. 212).

A existência de participação e diálogo se dá em meio a conflitos que fazem parte do exercício democrático, sendo esperados e legítimos. Sua superação ocorre no processo participativo.

Não se tratará, portanto, de um cenário capaz de fazer evacuar os conflitos e as tensões, nem de aumentar a eficácia e a eficiência da administração, ou de produzir automaticamente maiores níveis de *performance* e de *qualidade* educativas, mas sim de democratizar a governação da educação e das escolas, de reconhecer direitos de participação nos processos de decisão política, a distintos níveis, de devolver às escolas e aos actores escolares poderes e responsabilidades de autodeterminação, dignidade e cidadania e, em suma, de conferir legitimidade política e dimensão educativa a práticas de autonomia tantas vezes confundidas com actos de resistência ilegítima ou de desobediência à autoridade. (LIMA, 2001, p. 167, grifos do autor).

A gestão democrática, conforme sobressai da discussão anterior, se contrapõe ao modelo técnico-racional adotado pelas empresas capitalistas e transposto, em muitas ocasiões, às escolas. Diante disso, Paro (2012) defende que a concepção democrática é aquela adequada à gestão das escolas, pois os objetivos da escola são diferentes daqueles presentes na empresa capitalista, que busca o retorno de seus investimentos e a obtenção de ganhos ou lucro, enquanto, da escola, espera-se o desenvolvimento do educando em todas as suas potencialidades, articulado aos interesses do conjunto da população. “No caso da Administração Escolar, sua especificidade deriva, pois: a) dos objetivos que se buscam alcançar com a escola; b) da natureza do processo que envolve essa busca” (PARO, 2012, p. 199).

Não se pode separar objetivos e processos, pois estes se relacionam intrinsecamente. A busca de autonomia e a defesa dos interesses sociais abrangentes não pode se desenvolver

pela via da dominação ou submissão a instâncias de controle e regulação, mas pela prática da discussão e negociação. Sendo assim, na administração escolar, são esses últimos pressupostos os esperados em seu exercício cotidiano. “Ou seja, são os fins que se buscam que acabam por determinar a forma de se utilizarem os recursos disponíveis para tal” (PARO, 2012, p. 200).

Na concepção democrática, é esperada a participação de toda a comunidade, definindo e defendendo seus interesses junto às demais instâncias da escola. Para desenvolver na instituição uma cultura de participação de todos, vencendo a resistência, desinteresse ou o baixo envolvimento das famílias no processo, sugere-se a criação de formas de estímulo, tornando a escola um local atraente e acolhedor para eles.

Um obstáculo pouco referido nos trabalhos sobre participação na escola, em especial no conselho de escola, tem a ver com o constrangimento que muitos pais das camadas menos favorecidas sentem em lidar com pessoas com nível escolar superior ao seu, o que os coloca em desvantagem nas discussões do conselho e outras. Isso requer iniciativas que possibilitem conscientizar os educadores escolares sobre a importância de uma melhor acolhida e compreensão dos pais ou responsáveis para a minimização desse constrangimento (PARO, 2016, p. 207).

### **3.2.4 Elementos para a formação do gestor escolar<sup>10</sup>**

Quer em uma abordagem centralizadora, quer na adoção de mecanismos participativos e democráticos, discute-se qual a formação adequada para o diretor que conduzirá ou possibilitará o desenrolar desses modelos de administração escolar. Nesse sentido, duas abordagens se apresentam; uma delas é defensora da formação específica do diretor, dotando-o de ferramentas e habilidades direcionadas à gestão da equipe escolar; a outra é favorável à formação pedagógica convencional destinada à carreira docente, sem preocupação diferenciada, aliada ao desenvolvimento de práticas que assegurem legitimidade política à gestão.

Para Vítor Paro (2016, p. 51),

[...] o que se exige do diretor, em termos técnicos, em comparação com o que o bom professor detém, é tão ínfimo e tão relacionado à prática do dia a dia da escola, que o aprendizado técnico das matérias relacionadas à Administração ou à Gestão que costumam povoar os cursos superiores é não apenas desnecessário como inútil. [...] Para além disso, o que se necessita é de competência política e legitimidade para coordenar o trabalho dos demais trabalhadores da escola, competência essa que só se

---

<sup>10</sup> Nos capítulos 4 e 5, a partir de levantamento sistematizado de pesquisas recentes sobre as temáticas da gestão escolar e da liderança, serão discutidos mais elementos referentes à formação e às habilidades e competências dos profissionais em exercício desses cargos ou funções.

dá com o exercício da política, e legitimidade essa que só se pode aferir pela manifestação livre dos 'dirigidos' expressa no voto.

Partidária de uma abordagem inversa, que atribui mais poder ao gestor, designando-lhe mais centralidade na condução das atividades e decisões escolares, Lück (2014) ressalta que o exercício da gestão e da liderança educacional

[...] demanda conhecimentos, habilidades e atitudes especiais cujo desenvolvimento deve ser contínuo e requer atenção especial de todos que trabalham na educação e, em especial, dos gestores escolares, que assumem responsabilidades conjuntas de influência sobre tudo o que acontece na escola, para a realização dos objetivos educacionais a que o estabelecimento de ensino se propõe (LÜCK, 2014, p. 18).

### **3.3 Gestão da equipe, da cultura e do clima escolar**

A gestão da equipe escolar está associada à constituição ou existência de uma cultura institucional, a formas de relacionamento pessoal, a um ambiente de trabalho mais ou menos agradável e favorável. Independentemente de condições objetivas similares, as instituições desenvolvem um clima e cultura distintos. Serão discutidas as origens dessas diferenciações de clima e de cultura, a conceituação desses termos e como estes ajudam a compreender os processos de gestão escolar.

#### **3.3.1 Contextos similares, escolas diferentes**

Escolas estabelecidas em um mesmo bairro ou região, com público atendido de similar condição socioeconômica e com infraestrutura semelhante, podem apresentar características de funcionamento e de ensino bastante diferenciadas entre si. Em algumas, mostra-se entusiasmo, positividade, inovação e criatividade. Em outras, percebe-se conservadorismo, falta de direcionamento ou sentido, desânimo e atribuição de culpa e responsabilidade pelo fracasso a outras instâncias da administração ou sociedade. Os problemas tornam-se impeditivos, ao invés de serem compreendidos como parte do processo e do trabalho (LÜCK, 2011).

Thurler (2001) identificou situação semelhante e relacionou sua existência à cultura e ao clima existente nestas instituições, ressaltando seus impactos nos trabalhadores:

Alguns estabelecimentos escolares são vivos, felizes, acolhedores; e outros são tristes, aborrecidos e, mesmo, severos. Quando se visita vários deles, sente-se bem essas diferenças. Cada escola tem sua própria atmosfera, suas próprias vibrações, que a tornam única. O *clima*, como reflexo de cultura de uma escola, como

expressão dos valores coletivos mais ou menos compatíveis com as finalidades do sistema político, exerce uma forte influência sobre aqueles que ali trabalham, pois, em ampla medida, seus funcionamentos intelectuais, sociais e pessoais e, conseqüentemente, seu equilíbrio dependem dele (THURLER, 2001, p. 89, grifo do autor).

Lück (2011) considera que as diferenças se constituem, ao longo da história da unidade, por um conjunto amplo de fatores, como os modelos de autoridade e liderança exercidos, as formas de desenvolvimento das relações entre as pessoas, as crenças e valores difundidos, os modos de organização do trabalho, a forma como as pessoas enfrentam os desafios, o nível de capacitação profissional da equipe, dentre outros. A autora atribui aos gestores educacionais, antes de agirem e para poder fazerem isso, a função de compreender o processo responsável pela constituição das diferenças de concepções e práticas nos estabelecimentos, que desencadeiam na constituição identitária da escola, na sua própria personalidade institucional.

Todos estes aspectos constituem o clima e a cultura organizacional da escola, expressos em seu cotidiano, como ambiente e campo de realização das ações educacionais, cuja qualidade e resultados são determinados por esses fatores. Uma escola é, pois, um sistema de ações e reações, de iniciativas e omissões expressas por conjuntos de pessoas, de forma explícita ou tacitamente, de modo a alcançarem objetivos almejados pelo grupo, sejam eles de caráter social ou individual, de médio e longo prazos ou imediatos, de enfoque educacional ou corporativista, dentre outros aspectos que podem influenciar o comportamento humano (LÜCK, 2011, p. 24).

As pesquisas sobre a temática da cultura e do clima escolar enfrentam dificuldades para identificar e visualizar a ocorrência e desenvolvimento deste fenômeno nas escolas. Lück (2011) considera que a cultura, em uma analogia a um *iceberg*, mantém invisíveis ou submersos grande parte de seus elementos, que são inferidos a partir das manifestações externas. A cultura possui regras e códigos nem sempre escritos ou explícitos. Apesar de atribuir causas semelhantes aos fenômenos do clima e da cultura escolar e de enfatizar a dificuldade existente nas pesquisas sobre o tema, a autora apresenta diferenciações existentes entre os dois, sinalizando o “caráter mais denso dos valores, associado à cultura, e o caráter mais volátil do clima” (LÜCK, 2011, p. 53).

Clima e cultura organizacional são dois conceitos comumente referidos de forma associada, interligando-os num mesmo conjunto de significados ou, até mesmo, sobrepondo-os. De fato, eles fazem parte do mesmo conjunto de fatores e estão intimamente conectados: expressam-se dinamicamente por gestos, atitudes, discursos, comportamentos individuais e coletivos de pessoas, arranjos de objetos e ambientes, uso do espaço e tempo, ações e reações manifestados, tanto de forma subliminar como explícita, no enfrentamento de desafios pela organização (LÜCK, 2011, p. 51).

Para compreender melhor a diferenciação entre clima e cultura, sua composição e a forma como se relacionam e se alteram, serão apresentadas algumas discussões e conceituações presentes na literatura.

### 3.3.2 Cultura institucional e escolar: definições e elementos constitutivos

Um possível percurso para a compreensão da cultura escolar passa pelos elementos que a constituem, pela sua definição e por como ela se relaciona com o clima da instituição.

*As culturas do ensino* compreendem as crenças, valores, hábitos e formas assumidas de fazer as coisas em comunidade de professores que tiveram de lidar com exigências e constrangimentos semelhantes ao longo de muitos anos (HARGREAVES, 1994, p. 185, grifo do autor).

Para o autor, a cultura possibilita a inserção dos mais novos no ambiente da escola, ao transmitir aos “novos membros inexperientes as soluções historicamente geradas e colectivamente partilhadas de uma comunidade” (HARGREAVES, 1994, p. 185), e possui duas dimensões: o conteúdo e a forma.

O *conteúdo* consiste nas atitudes substantivas, valores, crenças, hábitos, pressupostos e formas assumidas de fazer as coisas que são compartilhados no seio de um grupo particular de professores, ou na comunidade docente mais vasta. Este conteúdo pode ser observado naquilo que os professores pensam, dizem e fazem. Trata-se da ‘forma como nós fazemos as coisas por aqui’ (HARGREAVES, 1994, p. 186, grifos do autor).

O conteúdo pode ser explícito ou implícito. Já a forma das culturas dos professores é identificada nos padrões de relacionamento e de associação entre os seus membros, como, por exemplo, com colaboração ou individualismo. Os modos de se relacionar das pessoas da equipe docente podem se alterar no decorrer do tempo, reproduzindo, consolidando ou redefinindo os conteúdos da cultura existente. “Compreender as formas destas culturas é, pois, entender muitos dos limites e das possibilidades de desenvolvimento dos docentes e da mudança educativa” (HARGREAVES, 1994, p. 187). Fundamentada nessa perspectiva, Lück (2011) explica:

Os conceitos apresentados na literatura sobre cultura organizacional em geral apontam, por consequência, para uma construção coletiva e mais ou menos duradoura – embora mutável – da identidade real da escola, para aqueles aspectos

mais peculiares de seu modo de ser e de fazer, que ela efetivamente expressa em seu embate cotidiano, no enfrentamento dos desafios diários de seu trabalho. A cultura consiste, pois, no modo real de ser e de fazer da escola, isto é, em sua personalidade coletiva, que é constituída a partir de como as pessoas, em conjunto, pensam e agem. (LÜCK, 2011, p. 72)

O conteúdo da cultura é transmitido de maneira principalmente informal entre os envolvidos: “mediante contato pessoal direto, por comportamentos, atitudes, discursos, relatos de histórias, de forma implícita e comumente sem consciência por quem a passa e por quem a recebe” (LÜCK, 2011, p. 71). No decurso, constitui-se a orientação da concepção coletiva da equipe sobre como encarar os desafios do trabalho, desenvolver as atividades, assumir responsabilidades, tomar decisões e, em última instância, atribuir significado àquilo que realizam.

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

A cultura não é estática e se transforma, inclusive, em função do clima existente na escola; Lück (2011) a apresenta como um processo dinâmico e influenciado pelas variações de humor, pelos interesses e tensões do ambiente organizacional. Se os conflitos forem bem encaminhados e resolvidos, podem gerar “boas aprendizagens sociais” ou “se solidificar e constituir culturas negativas e reativas, quando se radicalizam e deixam de ser usados como circunstância para o desenvolvimento” (LÜCK, 2011, p. 113). A mesma autora adverte que

[...] caso o humor e estado de espírito sejam superados rapidamente, não alteram o caráter do fazer coletivo da escola, deixando de se instalar como uma característica da cultura escolar. Porém, na medida em que se expressem de maneira intensa e continuada, tendem a ser incorporadas no fazer escolar e a constituir sua cultura. Portanto, aquilo que é identificado como marca da escola, como seu ‘jeito’, por seu caráter contínuo, mesmo diante de variações situacionais, representa sua cultura. (p. 65-66, grifo do autor)

### **3.3.3 Clima institucional: a observação do momento e os indícios da transformação**

Dado que a diferenciação entre clima e cultura organizacional é, em muitos momentos, sutil e de difícil caracterização, apresentar as suas especificidades e definições pode contribuir para a compreensão. Essa tarefa mostra-se, em certos momentos, intrincada, pois existem



definições que oscilam entre os dois conceitos ou que os fundem. Sinaliza-se o caráter mais fluido e momentâneo da manifestação do clima, quando comparado à cultura.

Pode-se, inicialmente, fazer uma analogia com a meteorologia, comparando a diferenciação entre clima e cultura à diferenciação entre tempo (*wheater*) e clima (*climate*). As características regulares e resultantes de um período prolongado de medições dos estados atmosféricos originam a classificação dos climas dos lugares. O clima corresponde ao caráter mais prolongado e durável, ainda que existam momentos em que isso, temporariamente, não ocorra, como, por exemplo, na ocorrência de um dia quente em um mês de inverno que seja tradicionalmente frio. O fenômeno momentâneo é chamado de tempo; o tempo é momentâneo, o clima é mais estável. No caso do ambiente institucional, a cultura da organização corresponderia ao clima (*climate*), enquanto o clima da organização corresponderia ao tempo atmosférico (*wheater*).

Em continuidade à analogia, pode-se verificar chuva na estação seca, mas isso não é o padrão; em uma época quente, podem ocorrer dias mais frios. O tempo pode corresponder ao esperado para o clima, com tardes de temperatura baixa no inverno, ou, por momentos mais breves, dissociar-se. Em uma organização, fenômenos semelhantes podem ocorrer. O clima institucional pode evidenciar conflitos e desentendimentos em uma escola que se caracteriza, de forma mais prolongada, pelo trabalho isolado e individualista e em que a hierarquia existente é alvo de críticas e resistência. Nesse caso, haveria uma concordância entre o que é esperado e aquilo que acontece, ou seja, um dia de sol e calor no verão.

Por outro lado, em uma instituição unida, acolhedora e que realiza um trabalho de qualidade, pode ocorrer, por um motivo qualquer, uma alteração momentânea no ambiente de trabalho – como no caso da demissão de um profissional valorizado pela equipe, por exemplo. Após certo período, a situação pode retornar a suas características anteriores, do mesmo modo que uma frente fria afeta um fim de semana do verão, ocasionando quedas de temperatura, e que após a sua passagem, o calor ressurgue.

A ocorrência repetitiva e prolongada de situações atmosféricas discordantes do clima estabelecido sinaliza a ocorrência de uma alteração climática. Após certo período de tempo, pode ocorrer a modificação na classificação do clima (*climate*) de um lugar. Com o aquecimento global, algumas áreas do globo estão se tornando mais secas ou mais chuvosas; em um exemplo mais próximo, a capital paulista, conhecida como “terra da garoa”, pelas alterações antrópicas ocorridas, não evidencia com a mesma frequência o fenômeno que lhe garantiu tal denominação. No caso institucional, a partir de determinado momento, nem

sempre mensurável, o ambiente de trabalho, ou o clima, afeta a cultura de maneira a alterá-la e transformá-la em algo antagônico ao original.

Nas definições presentes na literatura, Lück (2011) aponta três variações na concepção do clima organizacional, ou uma concepção com três variáveis centrais. Uma primeira proposta o identifica como a expressão mais visível da cultura da instituição, aquilo que as pessoas percebem conscientemente sobre o que acontece no local.

O clima é, pois, identificável pelas representações que estas pessoas fazem sobre tudo o que compõe o seu ambiente de vivências e que lhe provoca estimulações, que passam por suas percepções, motivando seu posicionamento a respeito, assumido a partir dos significados construídos em relação a esses conjuntos de coisas (LÜCK, 2011, p. 65).

O segundo componente refere-se a sentimento das pessoas em relação ao que ocorre no local e à forma como se desenvolvem as relações.

O clima organizacional corresponde a um humor, estado de espírito coletivo, satisfação de expressão variável segundo as circunstâncias e conjunturas do momento, em vista do que seu caráter pode ser sobremodo temporário e eventual, dependendo da resolução das condições que criam essas características - daí ser também cognominado de atmosfera (LÜCK, 2011, p. 65).

Por último, a autora apresenta o terceiro elemento, o caráter momentâneo do clima, ao referir-se a ele como sendo “fotografia do momento, o humor, que varia conforme alterações e acontecimentos” (LÜCK, 2011, p. 66). O acesso ou visualização do clima institucional se dá por intermédio de suas manifestações externas, como, por exemplo, nas percepções dos sujeitos envolvidos, nos significados que eles atribuem a seus discursos e nas suas indicações de satisfação/insatisfação com as situações ou com a própria instituição. O clima é resultante, principalmente, “de fatores internos da organização escolar, sobretudo do estilo de gestão, liderança e de decisões tomadas, porém é influenciado por fatores externos” (LÜCK, 2011, p. 69).

Para Goleman (2015), autor que reuniu pesquisas sobre a relação entre a liderança e o clima organizacional em uma perspectiva corporativa, a liderança desempenha papel fundamental no clima ou ambiente de trabalho. Apesar de, em sua definição de clima, aproximá-lo da concepção de cultura da instituição, o autor proporciona uma expansão na compreensão do assunto, ao sinalizar o modo como as condições culturais institucionais interferem na percepção dos profissionais sobre seu ambiente de trabalho e sobre a sua relação com a instituição.

‘Clima’ não é um termo amorfo. Definido pela primeira vez pelos psicólogos George Litwin e Richard Stringer e mais tarde aprimorado por McClelland e seus colegas, refere-se aos seis fatores-chave que influenciam o ambiente de trabalho de uma organização: sua flexibilidade — ou seja, quão livres os funcionários se sentem para inovar sem serem impedidos pela burocracia; sua sensação de responsabilidade com a organização; o nível dos padrões que as pessoas adotam; a sensação de precisão sobre o feedback de desempenho e a adequação das recompensas; a clareza das pessoas sobre missão e valores; e finalmente o nível de compromisso com um propósito comum” (GOLEMAN, 2015, p. 31, grifos do autor).

### **3.3.4 Direção escolar e liderança na constituição da cultura e do clima escolar**

As discussões anteriores sinalizaram que os diretores e as práticas de gestão e liderança existentes na escola relacionam-se com a constituição da cultura e do clima escolar, ao mesmo tempo em que são influenciados por elas. A direção tem um papel na mobilização dos grupos humanos e pode influir positivamente na cultura escolar através de suas concepções, enfatizando o crescimento profissional e gerando envolvimento e segurança aos professores (DAY, 2001).

A contribuição da direção no desenvolvimento das relações e na alteração da cultura não se dá pela atuação de apenas uma pessoa; por isso, a participação da direção deve ser limitada, de modo a promover a presença de outras vozes no processo (FULLAN; HARGREAVES, 2000). Ainda assim, existe uma expectativa social quanto a esse cargo e papel social, bem como ao seu poder em atuar de forma mais ampla que outros membros da instituição. Como exemplo, “o diretor, como um símbolo de cooperação, é um dos elementos-chave para a formação e para a reforma da cultura da escola. O que ele faz, ao que está atento, o que valoriza e sobre o que fala ou escreve, tudo tem seu valor” (FULLAN; HARGREAVES, 2000, p. 110).

No entanto, não obstante o potencial construtivo da gestão para planejar e pensar prospectivamente, há entraves e dificuldades no cotidiano do diretor.

Assim como ser professor significa ser um solitário, os diretores são ainda mais solitários. Falta de tempo, sobrecarga de responsabilidades, incerteza quanto a seus papéis na mudança de lideranças, medo de parecer ignorante, tudo isto acompanhado do estresse de tentar equilibrar a vida pessoal e profissional coloca o diretor em uma posição difícil para satisfazer expectativas (FULLAN, HARGREAVES, 2000, p. 101).

Nessa função, o diretor, em conjunto com sua equipe, pode obter êxito ou fracassar na constituição de unidade ou eixo norteador para o trabalho da escola, pois quando há uma

orientação fundamentada por valores sociais e pelos interesses dos alunos, “a escola tem sua energia mobilizada pelos princípios da qualidade do ensino” (LÜCK, 2011, p. 77). Em caso de carência ou hesitação na composição desse sentido do trabalho, os profissionais da escola tendem a buscar formas de trabalho e organização, muitas vezes, por tentativa e erro.

O referencial teórico consultado sobre clima e cultura das escolas aponta como orientações para a ação da gestão desde posturas mais abertas e participativas até a adoção de práticas de caráter marcadamente direcionador da cultura, reduzindo a autoria, autonomia e liberdade dos demais membros da unidade escolar.

O clima e a cultura da escola são noções complexas, pois expressam “um conjunto de múltiplos e dinâmicos fatores, dimensões e características, todos intimamente relacionados e de grande importância na determinação da qualidade dos processos educacionais” (LÜCK, 2011, p. 79). Segundo Thurler (2001, p. 95), a cultura “não tem chefe, ninguém a controla, mas os dirigentes podem modificá-la progressivamente, assim como os professores que exercem liderança”. Nesse sentido, Lück (2011) indica que, para influir sobre eles, em primeiro lugar, é importante conhecer esses fatores, saber quais são, como interagem, como se formam e evoluem. A ação diretiva se dá sobre os fatores e não sobre a cultura e o clima de maneira global ou genérica, “de modo a se poder influenciar essas realidades a partir de suas partes, porém sempre mediante lógica interativa, com uma perspectiva do todo” (LÜCK, 2011, p. 79).

Enquanto processo social, clima e cultura se constituem a partir de intervenções da equipe fundamentadas em suas compreensões e saberes compartilhados, se efetivando sob a liderança das pessoas mais influentes no grupo. Mediante a cultura, instituem-se referenciais mentais e significados partilhados pelo grupo na busca das metas coletivas, possibilitando que o trabalho focalize determinadas preocupações, estabeleça padrões de qualidade e adote práticas específicas (LÜCK, 2011).

Apesar de refletir sobre o papel coletivo na liderança e direcionamento da cultura, Lück (2011) tende a valorizar e reforçar a presença da gestão escolar como responsáveis principais por fazer isso.

Os gestores escolares, considerando-se as expressões ideais de sua atuação, ao assumirem as responsabilidades de seu cargo, passam a ter como inerentes a ele a responsabilidade de liderar a formação de clima e cultura escolar compatível com concepções elevadas da Educação e políticas educacionais, de modo que se promova ambiente escolar estimulante e adequado para a formação consistente e aprendizagem significativa de seus alunos. A partir de atuação nesse sentido, orientam o curso dos eventos e ações; ajudam às demais pessoas a fazerem sentido desses eventos e a retirarem lições das ações em que se envolvem; estabilizam as

soluções bem-sucedidas, promovendo sua disseminação; organizam os processos e interações sociais, tornando-os estimulantes (LÜCK, 2011, p. 128).

Diferentemente de abordagens mais democráticas que valorizam a participação e o poder da comunidade ao estabelecer a cultura, os valores e objetivos de sua unidade escolar, Lück (2011) direciona às instâncias superiores da hierarquia essa responsabilidade. Para isso, destaca que os gestores devem atentar às diversas manifestações do clima e da cultura vigente na instituição, identificar sua constituição e dinâmica, compreender aquilo que mobiliza as pessoas e quais são seus interesses e pressupostos de trabalho.

Resulta, pois, que a gestão pressupõe atuar sobre crenças, entendimentos, percepções, sentimentos, emoções, motivações, compreensões, significações atribuídas a objetivos, processos, circunstâncias, atividades, que interferem no modo como as pessoas mobilizam sua energia e competências e como canalizam seus esforços no trabalho educacional (LÜCK, 2011, p. 130-131).

Em outro momento da obra, a autora posiciona-se claramente sobre a centralidade e responsabilidade de ação dos gestores no direcionamento da cultura, aproximando-se, inclusive, de uma expectativa de controle sobre como esta se desenvolve.

É importante compreendermos que as pessoas agem e reagem às estimulações de seu ambiente, de acordo com a representação que fazem dele. Em vista disso, é responsabilidade dos gestores acessarem e interpretarem continuamente essas representações para verificar sua adequação, coerência e consistência em relação ao papel social da escola e a efetivação de sua proposta pedagógica. Desse modo, podem verificar que compreensões e entendimentos necessitam de reforço, aprofundamento, esclarecimento ou correção (LÜCK, 2011, p. 135).

Um contraste interessante na relação entre direção, docentes e clima escolar refere-se à satisfação do professor no trabalho, que não está diretamente associada, na percepção deste, às intervenções pedagógicas do diretor, mas, pelo contrário, tende a cair conforme as intervenções aumentam. Apresenta-se como hipótese explicativa a ideia de que esse pensamento docente revela uma compreensão de que as intervenções pedagógicas da gestão são “uma forma de controle ou cerceamento da sua autonomia profissional” (OLIVEIRA, 2015, p. 198). Por outro lado, o índice de satisfação aparece associado positivamente ao reconhecimento do trabalho do diretor escolar e à boa percepção do ambiente dessa escola.

### 3.3.5 Ações concretas da gestão na constituição da cultura: destaques da literatura

Diante dos desafios do exercício da direção, principalmente em trabalhar com as vontades dos diferentes sujeitos com os quais se relacionam nessa tarefa, surgem práticas concretas, características e habilidades pessoais, levantadas a partir de estudos e pesquisas, que auxiliam os diretores ao gerir uma escola.

Uma vez que as culturas são diferentes de uma unidade para outra e os princípios que fundamentam a gestão também diferem, não há uma possibilidade única de conceituação das práticas adotadas e habilidades esperadas; contudo, diversas pesquisas<sup>11</sup>, reúnem os fatores mais valorizados pela produção acadêmica sobre o assunto.

Escolas efetivas na promoção da aprendizagem dos alunos apresentam características culturais comuns: forte liderança educacional, elevadas expectativas, padrões de qualidade elevados, clima organizacional marcado por respeito, ética e confiança entre os membros, projeto pedagógico compreendido e assumido por todos (LÜCK, 2011, p. 77).

Uma constatação apresentada por Fullan e Hargreaves (2000, p. 112, grifo do autor) é a de que “os diretores que partilham a autoridade, estabelecem condições que levam ao fortalecimento, na verdade, *augmentam* sua influência sobre o que é realizado na escola, uma vez que trabalham com os professores para que aconteçam as melhorias.”. Na mesma obra, existem diversas sugestões ao exercício docente e que os autores apresentam como extensíveis aos diretores, por exemplo: ouvir a si mesmo, praticar reflexão na ação, assumir riscos, confiar nos processos e nas pessoas, valorizar as pessoas no trabalho, comprometer-se a trabalhar com colegas, buscar a variedade e evitar isolamento, redefinir seu papel para além da sala de aula, equilibrar trabalho e vida pessoal, incentivar e apoiar diretores e funcionários, comprometer-se com aperfeiçoamento contínuo e com aprendizagem permanente e monitorar e fortalecer a conexão entre o seu desenvolvimento e o desenvolvimento dos alunos. Os autores destacam que cabe aos diretores incentivar essas ações em seus professores e praticá-las eles mesmos.

Fullan e Hargreaves (2000) indicam outros aspectos a serem observados pelos diretores: compreender a cultura da própria escola, valorizar os professores, promovendo seu crescimento profissional; ampliar aquilo que valoriza e expressar ao grupo; promover a

---

<sup>11</sup> Ver os capítulos 4 e 5 desta dissertação sobre a investigação do campo Liderança Educacional e Gestão Educacional, nos quais são indicadas outras pesquisas e outros aspectos apontados como promotores de uma liderança e gestão educacional eficientes e/ou de qualidade.

colaboração; oferecer opções; utilizar os recursos burocráticos para facilitar e não para dificultar e buscar se conectar com o ambiente mais amplo.

Day (2001) sugere que os diretores se coloquem como aprendentes, demonstrando e oferecendo modelo daquilo que esperam dos professores. Em continuidade, afirma que são fatores responsáveis por maior eficácia dos diretores a sua capacidade de relacionamento interpessoal no contato com os professores. Ampliando a lista de sugestões e expectativas, tem-se:

[...] conhecer a pesquisa e a prática do desenvolvimento dos professores; estabelecer expectativas e facilitar o trabalho conjunto dos professores; ser amável, educado e atencioso com os colegas e elogiar quando cabível; buscar novas ideias fora da escola e desejar que os professores partilhem suas práticas com os colegas, em outras escolas e em outros sistemas (FULLAN; HARGREAVES, 2000, p. 101).

Para alcançar seus objetivos e os do grupo, os diretores podem atuar através de liderança indireta, com a distribuição de trabalho, agindo como modelo e criando e sustentando uma microcultura que apóie a aprendizagem; ou de forma direta, através do aconselhamento, encorajamento, avaliação e retorno disso aos professores (DAY, 2001).

Fraiz (2013), a partir do referencial teórico da Sociologia do Imaginário, contribui para a compreensão da cultura escolar. A autora discute o imaginário existente sobre a atuação dos gestores e a constituição de sua autoridade. Sua pesquisa indica que as atividades diretivas são influenciadas pela expectativa de autoridade da comunidade, que nem sempre almeja um líder democrático.

O estudo permite afirmar que, contrariamente ao estabelecido na legislação em relação a uma postura mais democrática, há a expectativa da comunidade em geral de uma postura mais “autoritária” e direcionadora, com atitudes de rigidez e firmeza (FRAIZ, 2013, p.156).

A autora considera que poder e autoridade são inerentes à atribuição profissional do gestor escolar. Mesmo quando atua em um modelo democrático, “a condução de uma gestão democrática não descarta a figura de um organizador e coordenador dos processos garantindo que os caminhos definidos em conjunto sejam, de fato, trilhados” (FRAIZ, 2013, p. 151).

Fraiz (2013) identifica duas grandes mudanças contemporâneas, nas formas de relacionamento pessoal, que repercutem na forma de atuação da gestão. Uma primeira mudança é a valorização da convivência social baseada em ajuda mútua e na satisfação recíproca de necessidades, sendo esperado pelas pessoas que a gestão, para manter seu poder e autoridade, incorpore, em sua atuação, essa satisfação de necessidades. Em segundo lugar,

aumenta a expectativa de que as discussões e a decisão sejam realizadas com a participação da sociedade, processo que serve de base à sustentação e à validação da autoridade e do poder do líder.

O gestor tende a atuar sob a influência do imaginário da comunidade escolar; no entanto, essa comunidade apresenta expectativas distintas em situações análogas, pois espera dele maior rigidez em relação às demandas do “outro” e maior tolerância quando se trata de suas questões pessoais. Evidencia-se

[...] uma atitude individualista que deseja a austeridade do gestor nas questões alheias e a complacência e condescendência nas questões particulares. A maneira encontrada pelos gestores para enfrentar essa situação é tratar a todos da mesma forma; a questão da justiça aparece no imaginário como estratégia para lidar com as diferenças e, nesse caso, a aplicação das leis e regras é um instrumento usado para facilitar e justificar tal atitude. Então, o próprio gestor se utiliza dos preceitos da dominação racional-legal para não incorrer no erro de tratar as situações de forma particular (FRAIZ, 2013, p. 156).

### **3.4 Liderança e liderança educacional**

#### **3.4.1 Liderança**

Ao discutir a temática da liderança, esta pesquisa realiza-se sob o enfoque da liderança educacional. Entender a conceituação de liderança e a sua aplicação à área educacional é uma das formas possíveis de compreender a ação da direção na consecução dos fins educacionais via relação com a equipe. Sob essa abordagem, pode-se pensar a respeito das formas possíveis de ação para a constituição de um grupo comprometido, em que a liderança e o exercício da direção resultem em autonomia e responsabilização, não em controle dos processos e das pessoas.

Ainda que o referencial desta dissertação se pautem em estudos de liderança educacional, diversas pesquisas sobre o tema da liderança desenvolveram-se no âmbito da Psicologia, sendo muitos dos trabalhos iniciais dedicados a essa temática, subsidiários aos autores que discutiram o assunto na abordagem educacional. Sendo assim, antes de abordar as especificidades educacionais da liderança, recorreu-se a três autores que tratam do tema sem uma abordagem especificamente educacional; são eles Yukl (2008), considerado autor de referência na área da liderança nas organizações, a partir da abordagem da psicologia organizacional; Goleman (2015), que realizou estudo abrangente sobre a relação entre os perfis de liderança e o clima institucional das organizações e Fullan (2003), que, apesar de ser



um pesquisador voltado aos estudos educacionais, dedicou parte de seu trabalho ao estudo da liderança educacional de forma comparativa com outras organizações.

Yukl (2008) faz um grande levantamento de estudos sobre a liderança e as definições existentes para esse conceito. Em geral, um aspecto comum entre eles é que a liderança pressupõe a presença de uma pessoa que influencia outra ou outras para dirigir, estruturar ou facilitar as atividades e relações em agrupamentos sociais. As diferenças na conceituação se referem a quem exerce a função, quais as suas características pessoais, qual seu propósito, como a exerce e com quais resultados.

Algumas investigações concebem a liderança como um papel especializado que cabe a uma pessoa assumir e associado a um cargo específico. Com isso, tendem a focar a pesquisa nos atributos desse líder e nos resultados de suas ações em seus subordinados ou seguidores<sup>12</sup>. Outras investigações concebem a liderança como um processo de influência que ocorre naturalmente nos grupos e que se dissemina entre os seus membros. Dessa forma, qualquer participante pode manifestar liderança, independentemente de seu cargo, mas em função dos contextos presentes. Nessas abordagens, os interesses das pesquisas se voltam para os processos de influência entre os membros do grupo, o contexto em que acontecem e as condições que determinam a maneira e o momento em que ocorrem as ações (YUKL, 2008).

Existem, também, diferenças na forma em que se exerce a liderança. Alguns consideram que esta deve obter o compromisso livre, enquanto outros admitem o recurso a mecanismos de premiação e punição para a obtenção dos resultados. O limite entre uma situação e outra não é tão claro como aparenta. Por exemplo, uma pessoa, pressionada por mecanismos de controle e sanções superiores a desenvolver uma tarefa do trabalho, pode, após certo tempo, perceber que foi um bom encaminhamento e comprometer-se com ele, incorporando-o em suas preocupações e atividades.

Quanto aos objetivos da liderança, algumas concepções consideram que esta acontece quando os objetivos propostos são vantajosos para todos, ainda que em outras abordagens, aceitam-se as práticas de influência entre as pessoas, com objetivos diversos e, inclusive, aqueles que se mostram negativos aos seguidores. A liderança pode recorrer a processos racionais e a processos emocionais. Pode ser feita de forma direta, na relação entre as pessoas presencialmente, através de orientações e de mensagens, ou de forma indireta, de modo que a

---

<sup>12</sup> Utiliza-se aqui um termo apresentado pelo autor e que é presente na literatura sobre o assunto. Denominar um sujeito como seguidor não significa que este desiste de suas vontades e interesses; significa apenas que, diante de determinada situação, tende a escolher por acatá-la e, em alguns casos, até promovê-la. Essa relação ou posição não é fixa, ou seja, não está associada a cargos na hierarquia da instituição, como é o caso, por exemplo, do conceito de subordinação. A depender das condições e da relação em um momento, a pessoa pode ser líder; em outro, seguidora.

influência atinja a outros, inclusive em um processo em cadeia, com alteração nas crenças e na cultura do grupo. Isso pode se iniciar pela ação direta, via exemplo ou persuasão, e se disseminar pela via indireta (YUKL, 2008).

O autor apresenta um histórico de pesquisas que examinam a relação entre a liderança e a direção. Em um primeiro agrupamento de pesquisas, os investigadores concebem que são papéis e funções distintas e que não são ocupadas pela mesma pessoa, pois aos diretores caberiam as tarefas estáveis e organizativas; aos líderes, a flexibilidade e a inovação. Para um segundo grupo de pesquisadores, os papéis são distintos, mas podem corresponder à mesma pessoa como, por exemplo, ao se definir que a liderança é uma das responsabilidades da direção.

A concepção na qual os diretores administram e líderes projetam e promovem mudanças gerou a ponderação dos pesquisadores de que, na relação entre um e outro, deve haver equilíbrio, visto que uma direção forte pode ocasionar a restrição da inovação e da criatividade, enquanto uma liderança desconectada das condições reais da instituição pode promover mudanças sem sentido ou que não se justifiquem. Sendo assim, a integração entre ambas é de fundamental importância. Para as duas abordagens apresentadas neste parágrafo, a liderança se manifesta em cargos hierarquicamente superiores (YUKL, 2008). Uma terceira concepção, ainda segundo o autor, sobre a relação entre direção e liderança, concebe a direção correspondendo ao cargo hierárquico, com uma relação de poder, e a liderança como a relação de influências multidirecionais entre líderes e seguidores. Essa relação tem a finalidade conjunta de conseguir uma mudança real e na qual a relação não é coercitiva, e sim relação de influências mútuas para decidir qual mudança ou caminho adotar; pode, assim, ser empreendida por diretores ou demais membros da organização. Essa liderança é a única possível nos momentos em que não há relação de autoridade ou hierarquia entre os envolvidos, como no caso das relações horizontais de influência.

Após comentar sobre a falta de consenso e a existência de diversas definições que são apresentadas em conformidade e, quase, na mesma quantidade que os recortes das pesquisas que as propõem, Yukl (2008) apresenta a sua própria definição de liderança:

A liderança é o processo de influenciar outras pessoas para sua compreensão e consenso acerca das ações e medidas necessárias em uma situação dada, e o processo de facilitar os esforços individuais e coletivos para obter objetivos comuns (YUKL, 2008, p. 8, tradução nossa).

A liderança, a partir dessa definição, pode ocorrer para desafios atuais e futuros, de forma direta ou indireta, ser o papel de uma pessoa ou surgir em meio a relações sociais, usar processos emocionais ou racionais e ser desempenhada por uma ou mais pessoas, independentemente da posição hierárquica ocupada (YUKL, 2008).

As áreas de influência do líder são bastante variáveis e amplas, como, por exemplo: na interpretação de acontecimentos externos para membros do grupo; na definição de objetivos, escolha de estratégias e motivação dos membros para atingi-los; no estabelecimento da confiança e da cooperação dos membros do grupo; na organização e coordenação do trabalho; na destinação dos recursos para as atividades e objetivos; no desenvolvimento de competências e da confiança; na aprendizagem e na apresentação de novos conhecimentos; na busca de apoio e cooperação externos; na organização da estrutura formal da organização e na composição das crenças e valores compartilhados pelos membros do grupo (YUKL, 2008).

No levantamento das diversas pesquisas de Yukl (2008), os resultados positivos da liderança para as organizações, em geral, são: no comportamento e crescimento do grupo ou da organização; na preparação destes para enfrentar os desafios e crises; na satisfação com a liderança e no maior compromisso dos seguidores com os objetivos coletivos; no bem-estar psicológico e desenvolvimento pessoal dos seguidores; na manutenção do prestígio do líder perante o grupo, postura essa também identificada por Fullan e Hargreaves (2000), ao tratarem do aumento da influência dos diretores quando estes partilham a autoridade.

Como indicadores de insatisfação com a liderança, nota-se hostilidade com relação a esta, absenteísmo, demissão ou transferência voluntária, queixas aos superiores e até ‘sabotagem’ dos processos. Estes elementos apresentam-se como sinalizadores da situação de descontentamento e foram descritos em pesquisas que trabalharam com correlações. Estudos mais aprofundados que os estatísticos-correlacionais – que são mais úteis no apontamento de temas para estudo futuro do que na comprovação consistente de evidências - esbarram nas dificuldades de isolar as variáveis para o aumento da precisão, uma vez que isso seria artificial para o estudo desse tema como ele acontece na realidade (YUKL, 2008).

Outra correlação encontrada é de que o investimento de mais tempo, por parte da liderança, na consideração e preocupação com os trabalhadores, com foco nas relações, tende a ocasionar menor demissão voluntária do que lideranças mais voltadas à administração e organização, com foco nas tarefas. Exemplos de condutas voltadas às relações e à preocupação com as pessoas são: demonstrar confiança e segurança, compreensão e consideração, entender os problemas dos outros, apoiar o desenvolvimento e progresso profissional, aumentar a comunicação, apreciar as ideias e abrir margem de autonomia,

reforçar e manter autoestima e dignidade dos subordinados. Estas condutas se constituem, também, via liderança participativa, em que há mais supervisão que controle, reuniões de grupo, moderação de debates para assegurar um tom de apoio construtivo e orientador para a resolução de problemas. Nos casos de liderança compartilhada e de maior delegação de tarefas e poder, existem pesquisas que indicam correlação entre isso e a maior satisfação, esforço e rendimento dos profissionais (YUKL, 2008).

No aspecto relacional, os líderes podem demonstrar **apoio** com atitudes de consideração e aceitação, preocupando-se com as necessidades e sentimentos das outras pessoas, construindo e mantendo relações interpessoais de qualidade, o que resulta, segundo pesquisas, na redução das faltas, da rotatividade de trabalhadores e, inclusive, do abuso de álcool e drogas. Outra demonstração relacional importante é a preocupação com o **desenvolvimento** das pessoas, melhorando as competências individuais e profissionais, realizado por meio de ações de assessoria, tutoria e orientação profissional, diretamente ou designando-as a funcionários experientes, o que fomenta relações cooperativas. O terceiro aspecto é o **reconhecimento** através de elogios e da demonstração de apreço pela contribuição pessoal, inclusive em ocasiões em que os resultados estejam aquém dos esperados. O reconhecimento, principalmente público, pode ser uma estratégia utilizada para consolidar os valores-chave buscados pela liderança e/ou pelo grupo (YUKL, 2008).

No caso específico da liderança participativa, busca-se promover a participação das pessoas na tomada de decisões importantes. Existem quatro tipos de decisão/participação: a autocrática, a consultiva, a decisão conjunta e a delegação. No primeiro caso, a decisão cabe à direção sem a solicitação de opiniões aos outros; na consulta, há espaço para modificação e melhorias sobre uma ideia definida de antemão e a decisão cabe à direção; na decisão conjunta, não há influência diferenciada do superior hierárquico, em relação aos demais membros do grupo, na escolha final; na delegação, a decisão, ou o poder de decisão, é transferida a outrem (YUKL, 2008).

Posturas progressivamente mais participativas promovem melhor qualidade das decisões, devido ao acesso a informações diversificadas, mais cooperação e alinhamento de ideias e objetivos. As decisões são melhor compreendidas, aceitas e implementadas. Nos casos de decisões legitimamente tomadas e aceitas, tende a ocorrer a pressão do grupo sobre os dissidentes para que as acatem. Há maior satisfação com o transcurso da decisão e desenvolvem-se as habilidades e a confiança dos participantes, pois estes aprendem durante o processo (YUKL, 2008).

Goleman (2015), a partir de pesquisa quantitativa abrangente com líderes em atuação em centenas de instituições, propõe seis grandes perfis ou estilos de liderança: o estilo autoritário, que se apresenta como a pessoa visionária, portadora de autoridade perante a equipe e exemplo a ser seguido pelo grupo. É ela quem estabelece a direção a ser seguida; o estilo *coaching*, caracterizado pela assessoria e apoio oferecido na realização das funções, possibilita o desenvolvimento pessoal e o aprendizado dos membros da equipe; o estilo afiliativo, focado na valorização das pessoas e das relações, possui bom relacionamento com os membros da equipe e conta com o compromisso pessoal deles; o estilo democrático, caracterizado pela capacidade de ouvir a equipe, desenvolve a confiança, respeito, compromisso e participação destes; o estilo “marcador de ritmo”, caracterizado por estabelecer padrões de desempenho e exigência extremamente elevados, tende a desenvolver uma equipe bastante dependente dos referenciais e comando do líder; e o estilo coercitivo, caracterizado por decisões unilaterais e extremadas, cria a sensação de desrespeito, reduz o senso de responsabilidade e diminui a iniciativa e a flexibilidade. Ao longo da obra, o autor discute a importância da conjunção de diferentes estilos de liderança por parte dos líderes, analisa os impactos desses modelos no clima organizacional. Estilos mais rígidos e diretivos tendem a funcionar em momentos de crise e na recuperação das organizações em crise ou em dificuldade, mas promovem desgaste emocional elevado e redução de autonomia, enquanto estilos mais livres e ancorados no estabelecimento de boas relações são benéficos à autonomia dos empregados, à criatividade e ao bom clima organizacional.

Fullan (2003) discute o exercício e o papel da liderança no contexto social contemporâneo, que ele caracteriza como um período ou sociedade em mudança rápida. Nela, a liderança nas organizações e na educação tem, apesar de suas diferenças, o aspecto comum de precisar desenvolver os processos de aprendizado, tornando-se o que ele denomina organizações aprendentes.

Ainda que, enquanto concepção, liderança e gestão se sobreponham, uma diferença fundamental que contribui para compreender seu papel no contexto da mudança é que “a liderança é necessária para os problemas que não tem respostas fáceis” (FULLAN, 2003, p. 14). Ou ainda, que: “A liderança não é, então, mobilizar os outros para resolverem problemas que nós já sabemos como resolver, mas antes ajudá-los a enfrentar problemas que nunca foram resolvidos” (FULLAN, 2003, p. 14).

Fullan (2003) reúne em sua obra as teorias que convergem na ajuda sobre como lidar com os problemas complexos pela via da liderança. São cinco grandes eixos que compõem forças para a mudança positiva: a presença de um objetivo moral, a compreensão de como se

processa a mudança, o desenvolvimento dos relacionamentos, o cultivo e a partilha de conhecimentos e a criação de coerência entre os diversos elementos envolvidos no processo.

Ao se constituir um **objetivo moral da organização**, a ação é voltada para promover uma mudança positiva para as pessoas que seja referenciada por valores ou propósitos morais relevantes em “que as pessoas possam aspirar a realizações mais superiores” (FULLAN, 2003, p. 118). Defende-se que a liderança referenciada por esta concepção se dê ao longo do tempo e seja distribuída pela organização.

Em suma, o objectivo moral está relacionado com o rumo e os resultados; compreender a mudança, construir relacionamentos e cimentar o conhecimento honram a complexidade e descoberta dessa viagem; por outro lado, a capacidade de criar coerência permite extrair os padrões genuinamente valiosos que vale a pena reter (FULLAN, 2003, p.18).

A **compreensão da mudança** envolve entender as etapas nela envolvidas, o desenvolvimento do processo e o objetivo de não se inovar demasiadamente. Não basta ter as melhores ideias, é preciso avaliar e respeitar as dificuldades iniciais, usar a resistência como potencial, criar uma nova cultura e considerar a complexidade. Quando da implantação de novas ideias, surge uma depressão pré-implantação em razão da insegurança e das demandas surgidas perante as novas necessidades. Não se recomenda ignorar esse aspecto, mas incorporá-lo ao processo de mudança. “Todas as inovações suficientemente válidas e importantes levam a que as pessoas questionem e, em certos aspectos, alterem mesmo o seu comportamento e as suas crenças” (FULLAN, 2003, p. 47). Para isso, é preciso transformar a cultura ou o modo de fazer as coisas; não se fazer inovações demasiadas, mas proporcionar a capacidade de procurar, avaliar e incorporar novas ideias e práticas (FULLAN, 2003).

**Desenvolver os relacionamentos** significa constituir bons tratos, principalmente, com aqueles que são diferentes de si próprio ou que oferecem maior resistência, ter tato na relação com as pessoas, empatia e promover a interação. O líder precisa desenvolver sua habilidade de percepção intrapessoal e sua capacidade de relacionamento interpessoal para estabelecer os relacionamentos e encaminhar as situações, sempre em prol do aprendizado e da melhoria contínua da escola (FULLAN, 2003).

A **criação e partilha de conhecimento** se dá pelo o aumento do conhecimento disponível na organização, resultante de contribuições internas e externas, e que acontece ao se favorecer a partilha a partir do comprometimento, das oportunidades de trocas e do sentido construído nas relações. Com a partilha interna, nivelam-se os conhecimentos ocultos existentes e se superam as barreiras que existem para as trocas e o avanço (FULLAN, 2003).

Por último, existe a necessidade de **significar e integrar todo o processo** por intermédio da criação de coerência do movimento de mudança. No contexto incerto da contemporaneidade, surge a incerteza e insegurança inicial e a necessidade de lidar com esse estado de espírito da equipe, criando condições para que ela desenvolva a responsabilização pelos resultados, partilhe os conhecimentos e avalie as alterações propostas, sempre referenciados pelo objetivo moral existente. Para possibilitar a criatividade, é necessário tolerar certo grau de caos e ambiguidade e, no decorrer do processo, orientar o grupo para a constituição de coerência em relação aos acontecimentos e ações (FULLAN, 2003).

### 3.4.2 Aproximação entre liderança e liderança educacional

Dentre os pesquisadores que trazem e discutem a liderança para a área educacional, Fullan e Hargreaves (2000) alertam que ser líder é mais sutil que o carisma e a inovação ou a modificação de culturas de escolas inteiras. O importante é fazer com que as atividades sejam significativas para os outros, desenvolver escolas colaboradoras, com professores fortalecidos para formular coletivamente os problemas e agir nas situações que os causam. Esse papel não é exclusivo da direção e pode e deve ser desempenhado por demais pessoas na escola.

Certas abordagens concebem o líder como um modelador da cultura. Conforme discute Day (2001), a liderança ou a direção até podem fazer isso, mas acautelam sobre qual será a cultura apresentada e a formulação final adotada. Caso seja a versão da equipe diretiva, perde-se a diversidade e a qualidade das decisões, conforme já apresentado em Yukl (2008). No entanto, se a visão proposta pela liderança for provisória e aberta à mudança, com espaço para que surjam propostas melhores ou para que sejam aprimoradas, o resultado é a promoção da colaboração, evitando-se, inclusive, o risco de deixar decisões importantes para uma única pessoa, que ficará sobrecarregada, com o risco de adotar soluções incorretas e, muitas vezes, impositivas (FULLAN; HARGREAVES, 2000).

Day (2001) identifica três formatos principais de liderança desenvolvidos nos meios educacionais. O primeiro deles é a **liderança normativo-instrumental**, em que o controle é realizado pelo diretor e usam-se estratégias para que os professores trabalhem na implantação e no desenvolvimento das ideias e visões da direção como se fossem suas. Nesse caso, não há espaço para que os professores identifiquem as suas necessidades, valores e aspirações. Como os professores são motivados a implementar os propósitos e objetivos de outros, isso não aumenta o seu profissionalismo e a sua autonomia.

O segundo modelo identificado é o da **liderança facilitadora**, no qual estão presentes estratégias de fortalecimento docente, como: a demonstração de confiança na equipe docente; o desenvolvimento de estruturas de gestão compartilhada, com a presença dos professores na tomada de decisão; o encorajamento e escuta individual de relatos de fatos e sentimentos; o estímulo à autonomia individual do professor, o encorajamento à inovação; a presença de reconhecimento e de elogios e o apoio para que os professores se desenvolvam profissionalmente.

O terceiro tipo identificado é a **liderança emancipadora**, que intervém na relação de poder existente, eliminando-a e reconstruindo o local de trabalho com equidade, justiça social e democracia.

Conforme o modelo de liderança desenvolvido, o nível de reflexão do professor se modifica. No primeiro caso, tende a se restringir aos aspectos técnicos de aplicação da proposta da direção; no segundo caso, ainda que exista melhoria no clima de trabalho e aumento do envolvimento com as demandas existentes e a reflexão sobre elas, não são, necessariamente, alterados os princípios e valores da instituição. No terceiro caso, a reflexão e o posicionamento crítico serão obrigatórios. Conforme o modelo, o tipo de cultura de aprendizagem desenvolvida será, respectivamente, aceitação, cooperação e colaboração (DAY, 2001).

O autor usa, também, outra classificação ou abordagem, fruto de pesquisas diferentes da anterior: a **liderança libertadora**. Nela, existem metas claras e rigorosas aliadas à liberdade e ao desenvolvimento da equipe ao longo do processo. Algumas das qualidades atribuídas aos líderes dessa abordagem são: acreditar nas capacidades e liberar o potencial das pessoas; entusiasmar seus seguidores; agir como protetores e auxiliar seus seguidores a enfrentar desafios externos; desenvolver a autoestima através de acompanhamento e orientação; realizar a tarefa administrativa, conciliando direção, delegação e escuta; usar empatia na adequação de seu comportamento às necessidades daqueles que são orientados; encorajar os seguidores a se responsabilizar pelo ambiente e resultados de suas ações e, por fim, democratizar o ambiente de trabalho, ao fortalecer e capacitar, em vez de controlar (DAY, 2001). Ao se insistir no crescimento profissional de longo prazo, é gerada segurança nos professores (DAY, 2001); ao se promover maior participação, envolvendo os profissionais nas decisões, principalmente, as pedagógicas, propicia-se maior satisfação e comprometimento, além de aumentar a percepção sobre o nível de coesão da equipe (OLIVEIRA, 2015).



Polon (2009) realizou um levantamento de perfis de liderança associados a escolas eficazes. Foram identificados, a partir das tarefas priorizadas pela equipe gestora, três perfis principais ou estilos de liderança. A **liderança pedagógica** está associada a tarefas voltadas à orientação e acompanhamento dos professores e do planejamento escolar, como, por exemplo, assistir a aulas, orientar professores e o planejamento, inclusive em suas atividades de ensino e avaliação, e, em menor grau, promover reuniões pedagógicas e grupos de estudo. O segundo perfil apresentado, o estilo de **liderança organizacional**, concentra-se em tarefas de suporte ao professor, conforme suas necessidades de trabalho, e no controle dos resultados desse trabalho. Exemplos das tarefas organizacionais identificadas são providenciar materiais e equipamentos, elaborar planilhas e relatórios e fazer reuniões, inclusive pedagógicas. A terceira opção foi a **liderança relacional**, que privilegia tarefas cotidianas voltadas aos atendimentos aos alunos, pais e professores em atividades, como o acompanhamento da entrada, saída e recreio, os atendimentos aos familiares e a organização de eventos e festividades.

Quanto aos atributos e ações dos líderes educacionais, as pesquisas apontam aspectos semelhantes àqueles já apresentados sobre os diretores. Fullan e Hargreaves (2000) incentivam a celebração das contribuições dos professores e dos alunos, a demonstração de agradecimento por seus esforços especiais, o encorajamento e apoio a professores para que partilhem experiências, a participação em celebrações informais, a revelação de aspectos pessoais que gerem aproximação, a solicitação de ajuda quando apropriado e a demonstração de que a liderança também é vulnerável. Day (2001) reforça a importância das habilidades interpessoais das lideranças.

Ainda que a valorização e reconhecimento da equipe sejam importantes, deve-se atentar ao risco de que isto se realize com o objetivo de obtenção da simpatia do grupo, consolidando um modelo de lideranças carismáticas, pois algumas escolas que possuem essas pessoas costumam se tornar medíocres com a saída delas (FULLAN; HARGREAVES, 2000), evidenciando que não houve o desenvolvimento suficiente de uma cultura significativa para o grupo a ponto de que esta permaneça sem o líder original. Sobre a temática da promoção do bem-estar e do bom relacionamento com a equipe e as habilidades necessárias para isso, Lück (2014), em suas apreciações sobre o surgimento e a formação das habilidades de liderança, afirma que a liderança não é inata nas pessoas, nem o privilégio de quem tem dons especiais.

Trata-se de um exercício de influência que requer competências específicas, que se desenvolvem continuamente e demandam capacitação continuada no desenvolvimento do profissional para, cada vez melhor e de forma mais consistente,

seja capaz de motivar, orientar e coordenar pessoas para trabalhar e aprender colaborativamente (LÜCK, 2014, p. 21).

### **3.4.3 Aprofundando a discussão: práticas em liderança educacional**

As autoras Thurler (2001), Lück (2011; 2014) e Domingues (2014) trazem considerações sobre a liderança no contexto educacional em uma discussão mais próxima do contexto concreto da gestão das unidades educacionais. As reflexões envolvem as formas de atuação da liderança, os contextos de atuação, a relação da liderança com a constituição do discurso da organização e com a constituição da cultura escolar, a concepção e desenvolvimento da liderança a partir dos binômios do poder (centralização/descentralização) e da formalização (formal/informal), as responsabilidades atribuídas aos cargos e funções na escola, em termos de liderança.

Lück (2014) considera a liderança como o processo de influência entre as pessoas para mobilizar talentos e esforços, referenciados pela visão da instituição e dos objetivos a se atingir, com a proposta de melhoria constante e contínua da organização, de seus procedimentos e das próprias pessoas. Dessa forma, a liderança é complexa por abranger diversas instâncias humanas e por precisar levar em consideração a dinâmica institucional, os relacionamentos interpessoais, suas contradições, tensões e conflitos, submetê-los e direcioná-los aos objetivos estabelecidos. A autora considera que esse trabalho é uma atribuição central da gestão e não uma decorrência secundária do trabalho diretivo. Ou seja,

o trabalho da gestão é justamente o de promover a superação de dificuldades, resolver conflitos, eliminar ou diminuir tensões que ocorram no processo escolar e que prejudicam a criação de clima educacional favorável à formação e aprendizagem do aluno (LÜCK, 2014, p. 105).

Para que esse trabalho se desenvolva, Lück (2014) indica a atuação da equipe gestora em processos escolares específicos e em seus resultados, apresentados em um rol, no qual se elencam aspectos como a promoção do espírito de equipe orientado pela visão e pelos valores da escola; a ampliação dos horizontes das pessoas e do aprimoramento pessoal; criação e manutenção de uma cultura propícia ao trabalho focado na aprendizagem dos alunos; motivação das pessoas a se envolverem nos processos socioeducacionais internos à escola e com a comunidade; estabelecimento de um padrão elevado de expectativas de resultados educacionais; dinamização da comunicação e do relacionamento interpessoal sustentados por

valores como abertura, diálogo e reflexão; orientação, acompanhamento e oferecimento de retorno aos professores sobre o seu trabalho, com ênfase na aprendizagem.

Alguns dos âmbitos de ação indicados sinalizam a importância atribuída à influência da liderança sobre a cultura existente na escola, como no estabelecimento de expectativas ou no direcionamento e interpretação dos acontecimentos sob a referência dos valores definidos para a instituição. Destaca-se, nesse sentido, o papel do discurso na constituição dessa cultura escolar.

Como o pensamento se expressa a partir de discursos, o clima e a cultura organizacional da escola são construídos e sustentados em associação com um discurso que tem o papel de legitimar o pensado, o sentido, o percebido. Nesse processo, criam-se nas escolas lógicas e explicações formuladas em discussões que sustentam as práticas adotadas. É importante reconhecer que o que falamos revela o que pensamos e, pelo discurso, por sua vez, impulsionamos ou cristalizamos nosso pensamento e justificamos nossas ações (LÜCK, 2011, p. 136).

Thurler (2001) apresenta concepção análoga, ao mostrar a liderança voltada à transformação, em que “o líder transforma o estabelecimento escolar ajudando o grupo a estabelecer e levar a termo uma mudança durável de sua maneira de pensar e agir” (THURLER, 2001, p. 156). Nessa mudança sustentada pela maneira de pensar e agir, a autora atribui importância à constituição da cultura partilhada no estabelecimento.

Nessa perspectiva, a liderança transformacional age essencialmente sobre a cultura existente, sobre as representações, emoções, atitudes e crenças dos diferentes atores e, por isso, sobre a realização de seus objetivos individuais ou coletivos. Tal liderança visa forçosamente a instaurar e manter uma cooperação profissional, visto que estabelece uma dinâmica relacional específica e simbólica entre os diversos parceiros.

Consequentemente, a liderança voltada para a transformação representa uma intervenção sobre a cultura organizacional em sua globalidade. Muitos autores descrevem os líderes da transformação como pessoas *visionárias*, envolvidas abertamente no processo de mudança, que conseguem levar a maior parte de seus pares para construção de representações comuns e compartilhadas, transformam a cultura organizacional pela coerência e pela congruência com que administram, dia após dia, o estabelecimento do projeto coletivo (THURLER, 2001, p. 156, grifo da autora).

A autora reforça, como papel central do líder, o direcionamento e a modificação de aspectos da cultura escolar, como, por exemplo, melhorar a avaliação dos alunos e torná-la mais abrangente, mudando as abordagens didáticas e promovendo a experimentação de formas diferenciadas de divisão do trabalho. Thurler (2001) concebe que esses fatores são alterações das relações internas de poder e entre as pessoas.

Tais relações não se operam graças, simplesmente, à intervenção carismática ou autoritária de um diretor de escola, mas vão construir-se progressivamente no âmbito

de um processo coletivo de restabelecimento da discussão e de elaboração de novos modos de pensar e fazer, inclusive a delegação ou a partilha do poder (THURLER, 2001, p. 157).

Na ação de compartilhamento do poder, na liderança compartilhada ou na coliderança, podem surgir conflitos entre a direção e as novas lideranças que surgem. Lück (2014) defende as práticas de distribuição do poder, mas reforça que isso deve ocorrer em articulação com a liderança formal, não em um enfrentamento. Os propósitos comuns e o diálogo devem aproximar essas pessoas. Para que essa relação obtenha bons resultados, atribui-se aos líderes formais o papel de desenvolver as demais lideranças, oferecendo-lhes oportunidades de coordenar sua ação para que elas sejam orientadas a objetivos comuns e a favorecer a responsabilização destes com o seu trabalho, principalmente “em relação à sua contribuição para o bom funcionamento da escola voltado para a aprendizagem dos alunos” (LÜCK, 2014, p. 51).

Mesmo reconhecendo a árdua tarefa de compatibilizar a função do diretor com a disposição de demais participantes em assumir as responsabilidades da atividade escolar, Thurler (2001) reafirma a responsabilidade do diretor nesse percurso.

Percebemos, no entanto, que a liderança cooperativa não suprime a função de diretor de escola, mas a redefine, em uma perspectiva mais global de *repartição das tarefas e o uso dos recursos humanos*. Na perspectiva de uma cultura de cooperação profissional, o papel do diretor de escola consistiria especialmente em favorecer a liderança cooperativa, em tornar-se aquele ou aquela que faz as competências emergirem, facilita a concepção e aplicação de novas modalidades organizacionais, fica à escuta de novas ideias, critica-as de maneira construtiva e certifica-se de que cada membro da equipe ingresse em uma forma ou outra de liderança. Poderíamos, então, concluir dizendo que ele orquestra a ação coletiva para que esta possa tender para a transformação tão eficaz quanto possível das práticas (THURLER, 2001, p. 162, grifo do autor).

Além da discussão sobre a concentração ou distribuição da liderança, um segundo binômio a se considerar para aprofundar a compreensão diz respeito à formalização ou à informalidade do exercício da liderança. Sobre esse aspecto, Thurler (2001) reconhece ambas as formas como válidas e atuantes, devendo atuar de maneira orquestrada e deliberada na busca dos objetivos, ainda que, a depender da situação, nem todas se manifestem com a mesma força de atuação. “As influências não provêm unicamente daqueles que detêm uma autoridade formal e pode acontecer que eles exerçam apenas pouca influência. Esta e a autoridade formal, portanto, não se acompanham” (THURLER, 2001, p. 141). Em outro momento, a autora ressalta que a liderança formal recebe mais atenção, atuando com destaque e, em relação às demais lideranças, recebendo apoio ou resistência. “As outras fontes de poder

e legitimidade favorecem uma liderança mais informal, às vezes na sombra, que pode entrar em concorrência ou em sinergia com a liderança formal” (THURLER, 2001, p.153).

#### **3.4.4 Cargos, funções e papéis associados à liderança escolar**

Anteriormente, subsidiada pela produção de Yukl (2008), discutiu-se a contraposição costumeiramente atribuída aos conceitos de liderança e gestão, destinando-se à primeira a tarefa inovadora e à segunda a execução dos aspectos práticos da implantação ou continuidade dos processos e da mudança. Thurler (2001) parte dessa diferenciação para identificar como isso influencia a educação. À liderança, formal ou informal, atribuem-se expectativas, como propor interpretações da realidade que gerem a mobilização e o estabelecimento de estratégias para a mudança. Quanto à gestão, a autoridade formal, caberia ocupar-se das tarefas voltadas ao funcionamento corriqueiro da escola, contribuindo ou oferecendo obstáculos às inovações. “Os detentores da autoridade formal podem mobilizar e canalizar o engajamento de todos no sentido da mudança, como podem tornar-se freios, ou mesmo adversários declarados no projeto” (THURLER, 2001, p. 146). A pesquisadora identifica contribuições de ambos os papéis na consecução da inovação e da qualidade educacional, inclusive sinalizando as intersecções existentes entre eles na escola.

À imagem do bom gestor, que fixa objetivos, desenvolve programas de trabalho claros, facilita a sua aplicação, oferece *feedback*, introduz as regulações necessárias, poderíamos sonhar em aliar a figura do líder inovador, que desenvolve óticas de funcionamentos alternativos, as transforme em projetos mobilizadores, apresenta os objetivos de maneira a provocar o engajamento da maioria, cria um clima de tentativa coletiva, de resolução de problemas e de aprendizagem permanente (THURLER, 2001, p. 147, grifo do autor).

Nesse momento, em que se disserta sobre a distribuição da liderança e dos papéis escolares associados a ela e à gestão, cabe discorrer sobre o cargo de coordenação pedagógica, identificando suas especificidades de trabalho e como este se articula com os demais profissionais da escola. Isaneide Domingues (2014) destaca a importância do coordenador, apoiado pela direção, para o desenvolvimento de projetos escolares capazes de envolver toda a comunidade. A autora exhibe um panorama do exercício profissional da coordenação, discutindo sobre suas contribuições e limites para o aprimoramento escolar e o desenvolvimento docente.

O papel do coordenador não é controlar o ofício do professor, pois é este quem planeja e faz a mediação, na prática, entre o ensino e aprendizagem. É um trabalho voltado para o acompanhamento e a assistência pedagógico-didática dos professores, que, na formação, significa criar com os professores instrumentos de reflexão e investigação sobre a prática pedagógica, para que possam conceber, organizar e desenvolver situações adequadas à aprendizagem dos alunos (DOMINGUES, 2014, p. 106).

Para a autora, o coordenador contribui, enquanto figura de liderança escolar, com a existência de um trabalho coletivo e cooperativo, que interfere no clima organizacional, e com o desenvolvimento profissional da equipe. Isso é possível, pois a escola torna-se um lugar propício para a formação profissional ao conciliar “a atividade profissional, a possibilidade de reflexão sobre a ação, bem como um profissional específico para promovê-la” (DOMINGUES, 2014, p. 66). Diferente dos cursos externos que enfocam a educação em abordagem mais ampla, quando a formação é interna à escola, esta consegue englobar a singularidade da unidade e as dificuldades pedagógicas daquele grupo. Além disso, permite-se que a experiência docente e as histórias locais sejam referência para a reflexão. “Ao aproximar a formação do local de trabalho, encurta-se a distância entre a ação docente real e a reflexão sobre essa ação” (DOMINGUES, 2014, p. 117). Ao promover o aprendizado do grupo, o coordenador participa e influencia, em um trabalho árduo, na constituição da cultura do grupo.

A formação na escola aproxima os professores das necessidades pedagógicas, o que torna a prática elemento de análise e reflexão. Isso requer um compromisso com a socialização profissional, entendendo-a como parte da formação associada a uma troca ‘crítica’ de experiências. Foi observado que desvelar as práticas pedagógicas ao grupo não é uma tarefa fácil, assim como é difícil para o grupo análise do trabalho de um colega (DOMINGUES, 2014, p. 120-121, grifo do autor).

Em sua pesquisa, Domingues investiga a formação na escola e apresenta os argumentos apontados pela equipe escolar para a existência da Jornada Especial Integral de Formação (JEIF), defendido como um espaço privilegiado para a elaboração de projetos formativos vinculados ao diagnóstico das necessidades pedagógicas locais e à melhoria da prática docente e do aprendizado dos discentes.

Os professores ressaltaram, em síntese, que a JEIF possibilita a formação contínua, ou seja, reflexão sobre situações vivenciadas, estudos, elaboração de projetos, socialização de práticas, troca de experiências, planejamento de ações coletivas e diagnósticos; todos esses aspectos comunicam uma organização de trabalho em que professores e coordenadores tem papéis complementares, mas não dicotomizados (DOMINGUES, 2014, p. 88).

O papel do coordenador engloba a promoção da formação contínua da equipe, apoiada no trabalho coletivo e investigativo da própria prática, em busca do desenvolvimento profissional do grupo e da melhoria educacional ofertada. Para isso, Domingues (2014) sinaliza quatro eixos de abordagem da formação na escola, que, de fato, promovam o desenvolvimento, atribuindo importância central à coordenação pedagógica.

Esses moldes implicam a organização de uma estrutura que pode ser caracterizada, de maneira mínima, por quatro aspectos: 1) a organização do tempo/espaço na escola para desenvolver esse processo de formação; 2) a aproximação com as necessidades formativas da escola; 3) a corresponsabilidade dos professores pelo seu desenvolvimento profissional; 4) o investimento num profissional (coordenador pedagógico) habilitado para promover a reflexão para além de uma socialização profissional que se caracterize pela mera troca de ‘receitas de atividades’ (DOMINGUES, 2014, p. 72-73, grifo do autor).

Para desempenhar essas funções na escola, o coordenador deve ser um profissional reflexivo, crítico sobre seu fazer profissional e envolvido em promover, na formação docente, esclarecimentos sobre a relação existente entre a teoria e a prática do professor, possibilitando uma reflexão planejada, de qualidade e organizada sobre as necessidades pedagógicas e profissionais originárias do grupo envolvido (DOMINGUES, 2014).

A seguir, serão abordados os saberes docentes e as práticas de organização, agrupamento e relacionamento dos professores que, em conjunto com as ações diretivas, com a atuação da coordenação pedagógica e com as formas e níveis de liderança existentes na escola, ajudam a compreender o trabalho na escola. Discute-se, também, como esses saberes e essa organização se constituem, influenciam e são influenciadas pelos demais profissionais e pela cultura da escola em que atuam.

### **3.5 Constituição de culturas colaborativas e os saberes docentes**

A cultura instituída em um estabelecimento se revela em formas específicas de organização do trabalho docente e na constituição e circulação dos saberes destes profissionais no decurso de seu trabalho. Andy Hargreaves (1994) apresenta cinco modelos principais de constituição das culturas docentes em relação à forma como desenvolvem seu trabalho e realizam as trocas de conhecimento profissional. O autor apresenta o individualismo, a colaboração, a colegialidade artificial, a balcanização e um quinto modelo, ainda principiante no momento de publicação da obra, denominado de mosaico fluido. A

estruturação proposta pelo autor contribui para constituir os eixos de reflexão desse bloco temático, a partir do qual serão inseridas as reflexões dos demais autores consultados.

O **individualismo**, caracterizado pelo isolamento do trabalho docente, apresenta alguns benefícios ao professor, ao protegê-lo de críticas e de interferências externas, favorecendo sua individualidade e a segurança pessoal, uma vez que ele não se torna suscetível a questionamentos e incertezas provenientes de agentes externos. Muitas vezes, utiliza-se o discurso defensor da autonomia docente como argumento para assegurar o isolamento. A desvantagem desse modelo se revela na falta de apoio ao docente e no fato de que ele não recebe reconhecimento e elogios pelo próprio trabalho. Além disso, a falta de trocas e discussões limita o desenvolvimento do trabalho e o aperfeiçoamento pessoal e coletivo (HARGREAVES, 1994).

O isolamento é um fenômeno social, não apenas uma escolha do profissional. Fatores como a estrutura de trabalho, com as aulas compartmentadas e tempo reduzido para encontros e reuniões o favorecem. Além disso, em condições adversas, a busca de preservação do próprio trabalho surge como mecanismo de proteção individual e da própria autoestima. O autor sugere, também, que uma característica presente no trabalho docente é obter satisfação na convivência, em proporcionar conhecimento e em acompanhar o desenvolvimento dos educandos, o que faz os professores escolherem permanecer mais tempo em contato com eles. Desde que o fenômeno não seja abrangente de toda a comunidade escolar, ou ocupe todo o tempo do trabalho, existe espaço para o exercício desse modelo.

Um sistema que não é capaz de tolerar indivíduos excêntricos, interessantes e entusiastas, que não consegue acomodar professores fortes e imaginativos, que trabalham melhor a sós do que em conjunto com outros; um sistema que chama *prima donas* aos individualistas e faz da virtude criativa um vício não-conformista; tal sistema é desprovido de flexibilidade e carente de espírito. Trata-se um sistema que, na sua busca da norma colegial, está preparado para punir a excelência (HARGREAVES, 1994, p. 204-205, grifo do autor).

A **colaboração** pressupõe que os docentes aprendem entre si, ao partilhar conhecimentos e experiências, ao planejar em conjunto e, com isso, desenvolverem-se profissionalmente. No decorrer dessas práticas, a experimentação é favorecida, há maior predisposição e apoio para se correr riscos e se promove a inovação. As trocas, a discussão e o suporte conjunto beneficiam a escola e os próprios profissionais (HARGREAVES, 1994).

Ainda que seja um formato de associação docente benéfico, existem dificuldades presentes em sua implantação, como a falta de tempo para que ocorra a aproximação e as trocas docentes e o desconhecimento sobre os modos e procedimentos para executar este



contato. Em muitos casos, a colaboração no planejamento e nas atividades fora de sala de aula não repercute nem resulta em mudanças na prática do professor em suas turmas, o que causa a esterilidade do modelo, segundo Hargreaves (1994).

*As culturas de colaboração* compreendem relações de trabalho em colaboração entre os professores relativamente espontâneas, informais e amplas, dotadas de uma natureza simultaneamente social e centrada nas tarefas. Tais culturas requerem formas de liderança que apoiem e facilitem continuamente tais colaborações, em vez de as controlarem e constrangerem (HARGREAVES, 1994, p.152, grifo do autor).

O pesquisador recomenda cautela em se declarar as qualidades da colaboração ou colegialidade, pois estas não são únicas ou padronizadas. Na realidade, existem facetas e gradações diferentes, sem que haja uma única verdadeira ou real, mas “formas diferentes de colaboração e de colegialidade, as quais têm consequências diferentes e servem propósitos diversos” (HARGREAVES, 1994, p. 212). Outras críticas do autor ao modelo de colegialidade sustentam-se nas perspectivas cultural e micropolítica.

No âmbito cultural, que valoriza o que é partilhado, constituindo-se elemento comum nas relações sociais dos grupos, como valores, hábitos, concepções e normas, existem dois problemas centrais na abordagem da colegialidade. Em primeiro lugar, a falha em se conceber, principalmente em organizações de maior tamanho, que existe uma única cultura partilhada, quando podem existir várias, ou até mesmo nenhuma que seja relevante em termos de significado, abrangência e partilha. O segundo problema é a ênfase dada ao que é partilhado, reforçando os aspectos consensuais, quando, na organização, as diferenças e os conflitos são mais significativos que a partilha.

Na perspectiva micropolítica, “a colaboração e a colegialidade estão estreitamente ligadas, ou aos constrangimentos administrativos, ou à gestão indireta da aquiescência” (HARGREAVES, 1994, p. 214). Nesse caso, a superação da individualidade pode se dar a partir de pressões administrativas ou do próprio corpo docente, bem como o desenvolvimento da colegialidade se dar em prol de interesses específicos de grupos ou de instâncias do poder.

Quando a colaboração é voluntária, espontânea, orientada para o desenvolvimento, difundida no tempo e nos espaços escolares e imprevisível, o autor a define como uma cultura de colaboração. Quando não acontece isso, designa-a como **colegialidade artificial**, que é regulada administrativamente, compulsória, voltada à mera implementação de decisões externas ao grupo, delimitada no tempo e espaço e mais previsível.

*A colegialidade artificial* é mais controlada, mais regulada e mais previsível nos seus resultados e é frequentemente utilizada para implementar iniciativas ao nível dos sistemas ou os programas preferidos pelos directores das escolas (HARGREAVES, 1994, p. 152, grifo do autor).

Os prejuízos da artificialidade são o distanciamento da prática escolar de suas reais necessidades e contexto, ao adotar parâmetros exteriores. Ao mesmo tempo, reduz-se o poder de decisão daqueles que mais conhecem os alunos e o poder de suas condições de trabalho: os docentes da unidade escolar (HARGREAVES, 1994).

O quarto modelo identificado por Hargreaves (1994) é a **balcanização**, que possui seus padrões particulares de interação docente.

Nas culturas balcanizadas tais padrões consistem, essencialmente, em situações nas quais os professores trabalham, não em isolamento, nem com a maior parte dos seus colegas (enquanto escola, como um todo), mas antes em subgrupos mais pequenos, no seio da comunidade escolar, tais como os departamentos disciplinares das escolas secundárias, as unidades de educação especial, ou as divisões juniores e primárias das escolas elementares (HARGREAVES, 1994, p. 240).

As culturas balcanizadas mostram-se pouco permeáveis à influência externa, de superiores ou de outros grupos. Nelas, os ajuntamentos tendem a permanecer relativamente estáveis e atuantes em períodos prolongados de tempo, com baixa rotatividade de professores entre os grupos, resultam de identificação pessoal, como a originada da formação académica dos profissionais, e inclinam-se a defender seus interesses específicos contra os demais agrupamentos ou até acima dos interesses institucionais. Como os grupos se enfrentam e os interesses deles são diferentes, quando a cultura escolar é balcanizada, isso impede a união dos professores e a promoção de objetivos gerais da comunidade (HARGREAVES, 1994).

Por último, apresenta-se o modelo de **mosaico fluido**, que possui fronteiras tênues, afiliações dos atores sobrepostas. Ele é flexível e dinâmico, incerto e vulnerável.

No mosaico fluido, a pertença a subunidades muda ao longo do tempo. As lideranças departamentais não implicam uma permanência ou recompensa institucional que seja maior do que a que encontramos em qualquer outro papel de liderança. Os seus ocupantes são eleitos ou então rodam de uma forma temporária. Não recebem nenhuma perspectiva automática de avanço na carreira. Não funcionam, nem como artérias, nem como enclaves para a tomada de decisões na escola. O mosaico fluido é uma estrutura organizacional que está a adquirir cada vez mais força fora do mundo educacional, enquanto forma de permitir uma capacidade de resposta, em colaboração, a pressões e desafios que estão a mudar rapidamente (HARGREAVES, 1994, p. 268-270).

Hargreaves (1994) destaca que, em estudos sobre a liderança educacional, o desenvolvimento de culturas de colaboração, desde que não sejam complacentes,

conformistas, artificiais e cooptativas, é uma resposta produtiva em um mundo de problemas imprevisíveis. A colaboração oferece vantagens, como o apoio moral aos envolvidos, o aumento de eficiência, a redução da sobrecarga de trabalho, o aumento da capacidade reflexiva, a maior segurança nas decisões, o surgimento de oportunidades de aprendizagem e o aperfeiçoamento contínuo.

Como contratempos ao modelo, discutem-se as dificuldades em conciliar as diferentes vozes e em se estabelecer uma visão que dê coesão e propósito ao grupo e ao trabalho, não sendo esta uma mera representação das concepções de figuras hierarquicamente superiores

[...] a orquestração da visão educacional representa um dos maiores desafios à emergência da voz dos docentes. O desenvolvimento de uma visão comum, de um empenhamento para com objectivos partilhados ou a clareza na compreensão dos objectivos implementados por outros, são componentes do processo de mudança e de desenvolvimento comumente advogados. Tais componentes são encarados como essenciais para alicerçar a confiança e a consistência no seio das comunidades de professores. Considera-se que o papel dos líderes educativos é vital para o desenvolvimento de visões motivadoras (HARGREAVES, 1994, p. 282).

Ao discutir a reestruturação da educação em meio às transformações contemporâneas, Hargreaves (1994, p. 289) conclui que “a mudança é concebida agindo-se sobre a própria cultura e apoiando-a, de modo a que os professores sejam capazes de mudar, enquanto comunidade, no interesse dos alunos, os quais conhecem melhor do que ninguém”.

Em complementação e aprofundamento da temática sistematizada por Hargreaves (1994), autores como Tardif e Lessard (2014), Lima (2001) e Thurler (2001) abordam e aprofundam facetas já apresentadas sobre a colaboração e a constituição e socialização dos saberes docentes. Tardif e Lessard (2014) descrevem e analisam, em uma ótica próxima e com maior detalhamento, a partilha dos saberes e a colaboração, concentrando-se no plano dos grupos docentes. Lima (2001) reflete sobre o conflito entre o modelo racional-burocrático, que estabelece padrões de organização verticalizados e centralizados e o seu confronto com a prática escolar em sua resistência e ruptura a ele. Thurler (2001) utiliza-se de classificação semelhante àquela apresentada por Hargreaves (1994) para discutir algumas peculiaridades da colegialidade e suas limitações quando esta não tem repercussão no trabalho com os alunos.

Os primeiros autores, ao tratarem das situações cotidianas de trabalho, tecem considerações sobre as interações que são presenciadas nos momentos fora de sala de aula, nos intervalos escolares. Tardif e Lessard (2014) organizam essas percepções em quatro blocos. Em um nível inicial, percebe-se a banalidade das relações, em que as pessoas

desenvolvem relações familiares subsidiadas por um reconhecimento mútuo e pela partilha de alguns referenciais coletivos que sustentam a espontaneidade e normalidade destas relações. Os assuntos tratados são corriqueiros e não problemáticos. São temas que sugerem concordâncias, evitando-se polêmicas e debates, resvalando ou não em situações de trabalho, e que são tratados, muitas vezes, com bom humor e piadas sobre uma base de conhecimentos já partilhadas. “Os fios condutores das conversas, a partir dos quais as trocas de conceitos continuam de um intervalo a outro, a respeito dos mesmos assuntos: fala-se daquilo de que já se falou, continuando uma discussão entrecortada e sem fim” (TARDIF; LESSARD, 2014, p. 171).

O segundo conjunto de trocas e conversas envolve as interações a respeito de conhecimentos práticos sobre os alunos, seu comportamento, sua família, e que são utilizados como suporte ou referencial para definir as estratégias de trabalho e solucionar problemas cotidianos.

A esse respeito, os conhecimentos práticos dos professores são conhecimentos do trabalho, conhecimentos de homens e mulheres de profissão que falam de seu objeto e de suas condições de trabalho. Trata-se, também, de conhecimento no trabalho, de saberes aplicados, que levam as marcas do lugar de sua produção, no sentido de que seus objetos e fins se definem em relação ao contexto do trabalho docente (TARDIF; LESSARD, 2014, p. 172).

Em terceiro lugar, apresentam-se as conversas envolvendo os valores partilhados pelos professores e que expressam “o sentimento *daquilo que se faz e daquilo que não se faz com os alunos ou do que os alunos não devem fazer*” (TARDIF; LESSARD, 2014, p. 172-173, grifo do autor). Por último, os pesquisadores apontam a porosidade do tempo escolar, em que os momentos são entrecortados por diversas atividades, principalmente o descanso, que é atravessado por temas de trabalho, ou a regulação, e que vai ocupando outras instâncias do trabalho docente, outrora livre de supervisão e controle.

Esta temática também está presente na obra de Hargreaves (1994), em que o autor discute o processo de “colonização”, definida como a apropriação do tempo docente nas regiões de retaguarda, como a sala dos professores e o refeitório escolar, pelas demandas e propósitos administrativos. Para o autor, os contatos pessoais nestes locais ajudam a reduzir a tensão do trabalho.

Nelas, o tacto, o controlo e a contenção que são requeridos ‘no palco’ da sala de aula, nas reuniões oficiais com os colegas ou na presença dos superiores, podem ser relaxados. O humor, os actos imprevistos, a diversão para tópicos não escolares de conversação, o apoio moral em situações em que há problemas com os gestores, os

alunos ou os pais, tudo isto ajuda os professores a restabelecerem-se e a recuperarem para o conjunto seguinte de 'performances' (HARGREAVES, 1994, p. 123, grifo do autor).

Além disso, as regiões de retaguarda possibilitam a criação de solidariedade, camaradagem e confiança com os pares, o que promove um substrato de relações interpessoais favorável ao desenvolvimento das atividades escolares e à tomada de decisões que são requeridas dos professores. Utiliza-se, também, a retaguarda para a preparação ou organização de atividades frontais, como copiar materiais para os alunos, corrigir trabalhos, telefonar para pais, dentre outras (HARGREAVES, 1994).

Tardif e Lessard (2014), do mesmo modo que Hargreaves (1994), identificam os limites que os professores estabelecem em sua colaboração. Ainda que façam trabalhos comuns, preparem materiais, ofereçam apoio pedagógico aos colegas, principalmente os mais jovens, essas ações não implicam a presença do parceiro em sua sala de aula.

Em suma, essencialmente, na educação dos jovens em ambiente escolar trata-se de uma colaboração para o cumprimento de tarefas que lhes são confiadas, mais que a participação coletiva num trabalho comum. Esta nuance é importante e revela que a colaboração de que os professores falam e que *eles reconhecem como necessária não questiona a estrutura celular do ensino* (TARDIF; LESSARD, 2014, p.185, grifo do autor).

Os pesquisadores identificaram como formas de colaboração docente aquelas voltadas ao planejamento do ensino, feita por professores de um mesmo nível ou disciplina; outras se baseiam no suporte oferecido pelos professores mais experientes aos novatos, em um modelo de mentoria informal, que possibilita, além de conhecimento experiencial, encorajamento para o trabalho; por último, destacam a colaboração com a divisão de tarefas e trabalho. Tardif e Lessard (2014) perceberam que os professores mais novos tendem a colaborar mais entre si e identificaram os fatores que favorecem e facilitam a colaboração e o trabalho em equipe: o tamanho do estabelecimento escolar influencia, sendo promissor em unidades menores; a estabilidade do grupo de professores auxilia no desenvolvimento das relações e no trabalho colaborativo, bem como a qualidade das relações pessoais no local.

Os contatos sociais na escola favorecem laços que podem levar a colaborações profissionais e ao desenvolvimento de um espírito de equipe. [...] A colaboração entre professores, às vezes, parece construir-se a partir de uma amizade ou se desenvolver em forma de amizade. E, do contrário, *os conflitos pessoais*, que também fazem parte da vida de uma escola, podem estar na origem de algumas resistências à colaboração. Quando é a gestão da diretoria que divide a equipe da escola, nenhuma colaboração é possível entre os professores. Para que a colaboração seja possível é preciso que os professores tenham confiança em si mesmos e naquilo

que fazem; é preciso também que não se sintam ameaçados nem desvalorizados pelos “achados” de seus vizinhos (TARDIF; LESSARD, 2014, p. 186-187, grifos do autor).

A existência de um projeto coletivo na escola também é um fator favorável à colaboração, por instituir “uma filosofia orientada para o trabalho de equipe e projetos coletivos” (TARDIF; LESSARD, 2014, p. 187). Os autores ressaltam que a existência desses fatores e a presença de um clima de camaradagem na escola não determinam que ocorrerá, de fato, uma colaboração efetiva no plano pedagógico. Thurler (2001) apontou preocupação semelhante ao relatar um modo de funcionamento das relações profissionais escolares denominado “grande família”.

Em tal modo de funcionamento, os professores não trazem muitas trocas sobre seu trabalho; por exemplo, em problemas encontrados na instituição de situações pedagógicas e didáticas. Nunca assistem à aula de um colega. Por nada no mundo se permitiriam questionar a prática do outro - existem coisas que se prefere pensar baixinho em vez de dizê-las em voz alta - e também não admitiriam que quem quer que fosse viesse intrometer-se em seus assuntos. [...] Em contrapartida, concede-se muito valor à intimidade: reúnem-se entre si para contar fatos sobre alunos, suas famílias, etc. (THURLER, 2001, p. 73).

A autora desenvolve uma descrição que define como quase caricatural esse modelo de escola, abordando o tratamento amistoso entre os professores, a ajuda mútua e lealdade, o humor e clima agradáveis; vai desde os funcionários amáveis responsáveis pela recepção, passando por alunos felizes e confiantes, até chegar a um diretor protetor, preocupado com o bem-estar do grupo e sempre a serviço da comunidade, para apresentar que existem limitações e riscos inerentes a esta configuração.

Em tais estabelecimentos, há o envolvimento coletivo em uma busca de equilíbrio para enfrentar as perturbações pontuais. Não se perde oportunidade alguma de mostrar-se unido para os que estão do lado de fora. Investe-se no bem-estar, na sociabilidade (rituais, festas, manifestações diversas) e soluções pragmáticas, mais do que na reflexão crítica e em uma abordagem sistêmica e sistemática dos problemas pedagógicos e didáticos (THURLER, 2001, p. 73).

O bem-estar no trabalho é importante e está associado ao modelo de colegialidade, pois sabe-se que “o grau e o modo de cooperação profissional agem sobre o sentimento de integração de uma comunidade, de solidariedade ou, ao contrário, de solidão, de cada um por si” (THURLER, 2001, p. 60). No entanto, não se pode restringir as relações à garantia de condições agradáveis.

A cooperação profissional estabelecida em uma escola influencia na maneira como os professores se posicionam diante das mudanças surgidas ou requeridas de três maneiras complementares: no modo como encaram as novas ideias e as significam enquanto grupo, por intermédio de suas conversas e interações; no modo como avaliam, repensam a própria prática e assumem riscos, e, por fim, na forma como mobilizam os recursos do grupo para superar obstáculos e alcançar os intentos educacionais (THURLER, 2001).

Em meio a essa discussão sobre a colaboração e os saberes docentes que são compartilhados, modificados e desenvolvidos na colegialidade, ressalta-se a importância destes em sua contraposição às determinações e lógicas externas estabelecidas sobre a escola. Thurler (2001) apresenta que, nos estabelecimentos de ensino, duas lógicas se contrapõem nas exigências sobre a equipe. De um lado, a lógica instrumental, externa, hierarquizante e especializada, instaurada pelo sistema; de outro, uma lógica existencial, significativa e resultante da experiência vivida no lugar, que pode ser conflituosa ou consensual. Nesse processo, caberá à unidade escolar administrar o confronto entre essas duas variantes.

Essa relação dialética está longe de ser simétrica; pode-se constatar que a colonização pelo sistema político e social reduz continuamente o âmbito de existência da cultura e opõe-se ao sentido coletivamente construído da ação coletiva, pela qual os membros do estabelecimento escolar se reconhecem (THURLER, 2001, p. 90).

Lima (2001) discute esta relação discorrendo sobre os limites da racionalidade e do planejamento, muitas vezes exigido pela lógica do sistema, na atividade escolar.

Onde se espera encontrar a racionalidade e o planejamento rigoroso, encontra-se, por vezes, uma realidade bem diferente, embora frequentemente envolta pela retórica da racionalidade, isto é, pelo emprego retrospectivo da racionalidade, ou pela racionalidade *a posteriori*, como forma de legitimação, de procura de argumentos, depois da tomada de decisões (LIMA, 2001, p. 29, grifo do autor).

Em oposição à racionalidade, Lima (2011) sinaliza que, para as escolas, o modelo de anarquia organizada é o que melhor as caracteriza, em virtude do contexto cotidiano em que se exigem decisões rápidas e modos de ação, nem sempre submetidos à crítica e à reflexão constante. “Em suma, o modelo de anarquia organizada desafia o modelo bem instalado da burocracia racional, não por procurar sobrepor-se-lhe, mas por procurar competir com ele na análise de certos fenômenos e de certas componentes das organizações” (LIMA, 2001, p. 35).

## **4 Pesquisas recentes em liderança educacional**

Os eixos de recorte na definição do referencial teórico foram: equipes colaborativas e desenvolvimento profissional de professores, direção escolar, liderança, liderança na área educacional e gestão educacional. No levantamento sistematizado, descrito em maiores detalhes na metodologia desta pesquisa, buscou-se identificar pesquisas que correlacionassem esses assuntos, de modo a localizar aquelas que versaram sobre a temática proposta nesta pesquisa. Neste capítulo serão abordados os artigos que trataram de liderança e educação.

A apresentação do resultado do levantamento das publicações será estruturado a partir das contribuições dos artigos à pesquisa, ou seja, na forma como estes lançam luz ao tema tratado, auxiliam e direcionam a interpretação dos dados empíricos coletados.

A organização dos dados obtidos deu-se em sete categorias principais: os objetivos propostos pelas pesquisas relatadas; a conceituação teórica apresentada sobre liderança aplicada à área educacional; as contribuições do desenvolvimento de práticas de liderança para a promoção educacional; a relação entre liderança e clima organizacional das escolas; a identificação de políticas e ações voltadas ao desenvolvimento da liderança educacional; o levantamento de práticas concretas de liderança relatadas nas pesquisas e, por último, a apresentação das principais descobertas e conclusões obtidas pelas pesquisas consultadas.

### **4.1 Objetivos dos artigos**

Identificaram-se quatro grandes grupos de objetivos e propostas de pesquisa nos artigos consultados. O primeiro conjunto enfocou aspectos conceituais da liderança, voltados à reflexão sobre suas diferentes concepções e/ou à identificação dessas concepções em documentos oficiais e nas políticas públicas. Outras pesquisas buscaram o desenvolvimento ou validação de instrumentos padronizados de medição das práticas de liderança desenvolvidas nas escolas. Um terceiro grupo promoveu pesquisas qualitativas desenvolvidas a partir de metodologias de observação direta, realização de grupos focais, entrevistas semiestruturadas, relatos de histórias de vida voltadas à identificação de práticas e concepções sobre a liderança educacional. Uma última categoria utilizou dados públicos resultantes de avaliações educacionais em larga escala para a identificação dos impactos das práticas de liderança nas escolas.

Um interesse bastante presente nas pesquisas foi de estabelecer um referencial de liderança eficaz, que se mostrasse replicável, extensível a mais escolas. Observa-se, em



Cancino e Monrroy (2017), Costa e Bento (2015), Costa e Figueiredo (2013), Gorrochotegui-Martell, Vicente-Mendoza e Torres-Escobar (2014) e Tapia-Gutiérrez et al. (2011), a preocupação com a identificação de práticas de liderança, quer em seus contextos de prática, quer na legislação e nos organismos internacionais, como a OCDE. Nessas pesquisas, destacaram-se a medição de práticas e a busca de possíveis correlações entre certas ações e o surgimento de boas escolas, ou seja, procurou-se a identificação de eficácia em liderança escolar. Seja de modo implícito nos objetivos, ou claramente expostos nas propostas de pesquisa, percebe-se o intuito de difusão de boas práticas e do estabelecimento de modelos e padrões de referência para a constituição da liderança escolar.

Evidencia-se isso pela escolha de boas escolas, que servissem como modelo, para a identificação de práticas de referência, bem como na busca por documentos provenientes de países considerados, pelos rankings internacionais, exemplares no aspecto educacional. Da mesma forma, algumas pesquisas realizaram a medição de índices de satisfação antes e depois da realização de intervenções voltadas ao desenvolvimento de ações de liderança.

Um segundo aspecto que reforça o caráter modelar é o foco estabelecido na percepção, por parte de diversos membros da comunidade escolar, em especial professores, das práticas de gestão e liderança consideradas as mais eficazes nas suas respectivas escolas.

Como destaque de artigos que se mostraram evidentemente contrários a tais abordagens, destacaram-se Torres e Palhares (2009) e Torres (2013), que trouxeram a preocupação com os possíveis impactos do uso de modelos de liderança nas políticas públicas e na constituição das escolas. Nesse sentido, ao escolher relatórios dos avaliadores externos, referentes às escolas que obtiveram melhor classificação (muito bom nos quesitos liderança e organização e gestão), os autores buscaram desvelar as concepções oficiais que tendem a servir de modelos normativos com influência nas práticas que, uma vez adotados pelas diversas escolas, se inclinam a torná-las mais semelhantes, reduzindo a diversidade educacional (TORRES, 2013).

## **4.2 Conceituação e teorias sobre a liderança educacional**

Os artigos consultados apresentam diversas definições de liderança, no aspecto geral, e foram fartos nos exemplos de suas diversas classificações e subdivisões, ao exibi-la como: transformadora, estratégica, voltada à organização que aprende, instituída como fenômeno linguístico, gerencial, por valores, conjuntural, transacional, moral e distribuída. Além da forma de ação ou atuação dos líderes, discutem o modo como o poder, no caso do último

modelo citado, é distribuído na organização, constituindo uma estrutura colaborativa, coletiva ou coordenada (RIVERA-BARRERA, 2012).

Na abordagem mais específica da liderança na direção escolar, as nomenclaturas e classificações utilizadas foram “gerencial”, “educacional”, “administrativa”, “democrática” e desenvolvedora de “comunidades de aprendizagem”.

Botía, Rodríguez e García-Garnica (2017) definem liderança, seja esta individual ou em equipe, como o processo de influenciar os demais membros da organização, com o objetivo de alcançar, em comum acordo com eles, os propósitos institucionais. Ela é processual e não personalista, desenvolvendo-se através das interações sociais e da busca por alcançar os objetivos desejáveis para a instituição. Sarasola-Bonetti e Costa (2016) adotam que a liderança educacional tem como competência central influenciar, de forma planejada e intencional, os outros, com o objetivo de promover a melhoria educacional.

Outros autores refletem sobre as variações existentes de liderança e, em geral, após apresentar as concepções estudadas e discuti-las, relatam as vantagens observadas em modos específicos de liderança, a partir da atuação profissional ou educacional pesquisadas. Serão apresentadas, a seguir, algumas concepções identificadas nos artigos consultados.

Riveros-Barrera (2012) caracterizam a liderança **transformativa** pela sua capacidade de alteração da estrutura da escola, de modo a promover o envolvimento e o compromisso, bem como a potencializar o aproveitamento das capacidades das pessoas.

Rivera e Artmann (2006) analisam outras modalidades de liderança, como a liderança voltada à **organização que aprende**, baseada nas ideias de Senge<sup>13</sup> (2000 apud RIVERA; ARTMANN, 2006), na qual o líder é o idealizador, professor e regente do processo, cabendo a ele estabelecer uma visão compartilhada, testar modelos, desenvolver o pensamento sistêmico e promover a reflexão individual e coletiva. Líder “é quem fomenta os processos de aprendizagem que podem gerar uma liderança disseminada” e o desenvolvimento da liderança “depende de interações típicas do fenômeno social da aprendizagem” (RIVERA; ARTMANN, 2006, p. 416).

A abordagem da liderança como **fenômeno linguístico**, mais aprofundada e discutida por estes autores, ressalta o papel da fala e da interação social na constituição de compromissos e confiança no grupo.

---

<sup>13</sup> SENGE, Peter. **A dança das mudanças**: os desafios de manter o crescimento e o sucesso em organizações que aprendem. Rio de Janeiro: Zumbly/Campus, 2000.

A liderança dentro desse contexto interpretativo expressa um juízo sobre a capacidade de alguém estabelecido pela coletividade. A liderança existe para a coletividade, não é uma realidade objetiva divorciada da avaliação feita. Esta avaliação é um juízo sobre a fala e a ação dos líderes. Representa um juízo sobre: a veracidade das narrativas situacionais do líder (e da informação por ele fornecida); a autenticidade e a consistência de suas petições; a autenticidade e grau de responsabilidade das promessas e compromissos assumidos; a autoridade que fundamenta suas declarações e a consistência das mesmas; e, finalmente, uma avaliação sobre os juízos que a própria liderança estabelece sobre a sua competência e a dos outros, ou seja, um juízo sobre a solidez desses julgamentos (RIVERA; ARTMANN, 2006, p. 419).

Na concepção linguística, as declarações dos líderes expandem o campo de possibilidades das pessoas, mudando a forma como se avaliam, como avaliam o mundo e o futuro. Os interesses das pessoas tornam-se contemplados e isso altera o ânimo das pessoas. A submissão dos interesses pessoais do líder aos interesses comunitários fortalece sua liderança e o transforma em “um espaço de possibilidades para a comunidade. A liderança não é um fenômeno individual, mas social” (RIVERA; ARTMANN, 2006, p. 421). Reforçando o aspecto linguístico do processo de liderança, os mesmos autores apresentam que

Um líder é alguém que faz ofertas, pedidos, promessas. Um líder gera uma interpretação do presente, declara a possibilidade de um futuro diferente, e é capaz de gerar confiança em outras pessoas. Sem linguagem, essas ações não poderiam ser realizadas (RIVERA; ARTMANN, 2006, p. 421).

Ampliando o rol dos tipos de liderança, o artigo de Riveros-Barrera (2012) apresenta a concepção de liderança **distribuída**, em contraposição a outros modelos conceituais, tradicionalmente difundidos. Na conceituação distribuída, a liderança é considerada uma propriedade do grupo ou organização e não uma característica pessoal, apesar do fato de que as pesquisas tendem a se concentrar na personalidade e atuação dos líderes, sem abordar a manifestação coletiva do fenômeno (RIVEROS-BARRERA, 2012).

Argumenta-se que a mudança e o melhoramento institucional na escola contemporânea dependem, em grande medida, da participação coletiva na tomada de decisões assim como da existência da liderança docente em níveis diferentes à direção (RIVEROS-BARRERA, 2012, p. 290).

Os modelos apresentados no artigo de Riveros-Barrera (2012), fundamentados em Leithwood e Duke<sup>14</sup> (1999 apud RIVEROS-BARRERA, 2012), identificam abordagens da liderança escolar na literatura. O primeiro deles, classificado como **gerencial**, entende que as

---

<sup>14</sup> LEITHWOOD, K.; DUKE, D. A century quest to understand school leadership. *In*: MURPHY, J.; SEAHORE, K. (Eds.). **Handbook of research on educational administration**. San Francisco: Jossey-Bass, 1999.

características, comportamentos e funções do líder, quando executados de forma competentes, facilitam o trabalho e promovem o alcance das metas estabelecidas. Outra concepção presente na literatura sobre o tema, a liderança **conjuntural**, foca a análise na reação dos indivíduos ante aos acontecimentos e circunstâncias. Diante das crises, as ações e decisões são necessárias, abrindo espaço para uma liderança que requer capacidade emocional e cognitiva para lidar com essa situação.

Em contraposição direta ao modelo transformativo, anteriormente apresentado, que se estabelece em função do envolvimento, modificações estruturais e da adesão aos objetivos, o modelo da liderança **transacional** promove elementos de troca ou transação entre líder e liderados, em que algo é oferecido na negociação em prol da adesão ou apoio (RIVEROS-BARRERA, 2012). Por último, o autor apresenta a liderança **moral**, que busca compreender o papel dos valores, tanto nas tomadas de decisão, quanto na integração das pessoas da organização, envolvendo, também, as relações de poder e as concepções existentes no local. Trigo e Costa (2008) apresentam concepção associada à liderança moral e identificada como liderança **por valores**, que é concebida como uma liderança estruturada no diálogo, na participação e na partilha de valores do grupo, e tem o como aspectos considerados centrais: a sua raiz humanista, ao “entender a pessoa e o valor da pessoa e da sua dignidade como fim e não como mero recurso” (TRIGO; COSTA, 2008, p. 577); a clareza; a preocupação social e solidária e a sua capacidade de ação no mundo complexo e incerto do momento atual.

Para Riveros-Barrera (2012), os cinco modelos apresentados anteriormente (distribuída, conjuntural, transformativa, transacional, moral) têm como elemento comum centrar-se mais nos tipos de líder do que nos de liderança, focando-se nas características dele e pressupondo que a organização funciona a partir de sua influência. O potencial destes modelos é identificar os elementos característicos de líderes e seguidores, promovendo a compreensão da liderança, principalmente em seu aspecto psicológico.

No entanto, a ênfase na liderança como propriedade dos diretores escolares gera, como consequência, modelos de gestão que concebem a liderança como uma atividade individual, desconsiderando os processos coletivos, dependentes das características e condições da organização, existentes na escola e que oferecem vantagens no processo de melhoria educacional (RIVEROS-BARRERA, 2012). Como críticas a alguns dos modelos, o autor destaca a fragilidade da abordagem gerencial por centrar expectativas no diretor que o sobrecarregam e enfraquecem a participação e envolvimento dos demais membros, ou, no caso da abordagem conjuntural, em que, uma vez superada a crise, a organização tende a se acomodar, e os espaços de liderança se reduzem (RIVEROS-BARRERA, 2012).

Rivera e Artmann (2006) também estabelecem críticas semelhantes. Ao apresentarem a liderança transformadora, destacam que essa abordagem, apesar de reforçar o aspecto comunicativo e apresentar a preocupação de inserção e disseminação do poder, apresenta a contradição de ressaltar a liderança visionária e personalista na condução do processo, sem abordar com profundidade a complexidade das relações existentes na organização.

Riveros-Barrera (2012) finaliza a argumentação defendendo o modelo **participativo** de liderança, proposto a partir da produção de Leithwood e Duke (1999 apud RIVEROS-BARRERA, 2012), por conceber o processo decisório como reponsabilidade do coletivo da instituição, não de um indivíduo. O compartilhamento da liderança no interior dos agrupamentos organizados e de acordo com propósitos claros reduz a diferença entre líderes e seguidores. A ideia principal é descentralizar a gestão, concedendo maior autonomia e participação aos demais membros da comunidade escolar, partindo da concepção de que são eles que têm maior potencial para administrar recursos e tomar decisões, por conhecerem melhor a realidade. Quando distribuída, ela afeta e transforma as formas de relacionamento e as interações dos sujeitos e dos grupos (RIVEROS-BARRERA, 2012).

Complementando a reflexão, o autor discute as subvariedades dos modelos de participação definidos em função da maior ou menor concentração de poder na organização. Embora Riveros-Barrera (2012) não especifique os limites conceituais entre a distribuição de liderança e a distribuição de funções, o autor estabelece uma classificação progressiva de difusão da liderança. Quando distribuída, a liderança pode ser **colaborativa**, em que mais de uma pessoa assume essa função ao mesmo tempo, realizando as mesmas tarefas; pode ser **coletiva**, na qual mais de um trabalha, em diferentes momentos e funções, de forma complementar; pode se apresentar, ainda, em um modelo de maior complexidade, como **coordenada**, que deve mostrar-se organizada e sequencial, na qual cada etapa ou papel está encadeado e articulado com os demais, necessitando de planejamento para que ocorra. Em virtude dessas especificidades, o autor defende que o processo formativo para a liderança seja inserido na formação docente (RIVEROS-BARRERA, 2012).

Torres (2013) relata que, apesar do aumento das pesquisas e das discussões sobre perfis de liderança, “persiste no panorama sócio-educacional uma concepção [sic] dominante de liderança, agarrada a uma visão mecanicista de escola, herdeira dos modelos racionalistas da organização” (TORRES, 2013, p. 69). Espera-se que esse líder, além de possuir características naturais convenientes à função, deverá receber formação específica e ajustar-se à diversidade de contextos.

A concentração de ações e de responsabilidade na figura central da instituição tende a reforçar o modelo gestor, inclusive nas pesquisas, em que se destina ao líder a função de gestão e manipulação da cultura, mobilizando o coletivo a convergir com a missão e a visão instituídas centralmente (TORRES; PALHARES, 2009).

Esta crescente e redobrada pressão exercida sobre a escola, compelindo-a a adotar modelos de administração e gestão tipicamente empresariais, arrastou consigo todo um movimento investigativo que passa a colocar no centro das suas prioridades o estudo das dimensões culturais da escola, fundamentalmente numa perspectiva gestora e instrumental (TORRES; PALHARES, 2009, p. 81).

Como resultados problemáticos, já percebidos em sua pesquisa, Torres (2013) relata a situação portuguesa, na qual o modelo de gestão democrática, em vigor por trinta anos no país, tem sido substituído por uma concepção centrada na figura do diretor como resultado das novas dinâmicas sociais e econômicas, marcadas pela preocupação com a regulação.

O fato das pesquisas relatadas apresentarem concepções diferenciadas de liderança não significa que os autores as defendessem ou compactuassem com suas variedades. A tendência percebida em diversos artigos foi a de percorrer as definições presentes, discuti-las ou desconstruí-las para, por fim, posicionarem-se favoráveis a um determinado modelo. Duas pesquisas mostraram-se mais desenvolvidas nesse sentido. Rivero-Barreras (2012) posicionou-se favorável ao modelo distribuído. Já Rivera-Artman (2006), às vantagens e contribuições da abordagem linguística da liderança.

### **4.3 Contribuições da gestão e liderança ao desenvolvimento educacional**

Nos diversos artigos estudados, identifica-se que o aprimoramento da gestão e da liderança tende a contribuir para a melhoria das respostas educacionais, da eficácia docente e do clima institucional, sendo os seus efeitos potencializados em contextos de maior vulnerabilidade social e carência. Como aspectos negativos, destacam-se, em paralelo à ampliação da preocupação com a liderança, a expansão do modelo gestor das escolas e o aumento do controle destas, seguidos da redução da complexidade e diversidade do trabalho escolar. Tais aspectos serão apresentados a seguir, associados à referência dos autores que os subsidiam.

Botía, Rodríguez e García-Garnica (2017) partem do princípio, identificado em seu levantamento bibliográfico, de que a liderança diretiva nas escolas contribui para a melhoria no aprendizado dos alunos, ficando este fator atrás apenas do papel docente. As escolas que

possuem equipes diretivas que contribuem com a constituição de sua unidade e para que ela aprenda a se desenvolver, superando as dificuldades, são aquelas que têm maior capacidade de melhorar, desde que haja condições culturais e organizacionais para que isso aconteça.

Gorrochotegui-Martell, Vicente-Mendoza e Torres-Escobar (2014) também identificam os impactos positivos dos diretores nos resultados escolares dos alunos, explicando que, ao desenvolver suas habilidades de liderança, os diretores potencializam a qualificação e motivação docentes, promovendo melhorias nas condições de trabalho. Costa e Figueiredo (2013) e Segovia e Real (2015) apontam as relações entre a liderança diretiva e os resultados das aprendizagens; e Cancino e Monrroy (2017), Sarasola-Bonetti e Costa (2016) e Tapia-Gutiérrez et al. (2011) reforçam que esses resultados são mais significativos em comunidades menos favorecidas.

A partir de revisão teórica, Oliveira e Waldhelm (2016) especificam as ações da gestão relacionadas ao desempenho positivo dos alunos, como a realização das atividades de rotina voltadas ao atendimento das necessidades pedagógicas dos alunos, a manutenção de um ambiente favorável à aprendizagem e ao trabalho conjunto e voltado às metas coletivamente compartilhadas, o que propicia um clima perceptivo favorável ao trabalho de qualidade. Apesar de as autoras não constituírem relação de causa e efeito entre os elementos citados, apresentam a inferência de que “quanto melhor os professores percebem o trabalho de seu diretor e o clima de trabalho em sua escola, maiores são os resultados de seus alunos” (OLIVEIRA; WALDHELM, 2016, p. 838).

Com relação aos impactos negativos das propostas de desenvolvimento da liderança, Riveros-Barrera (2012) destaca que, sob o pressuposto de assegurar a qualidade, ocorre uma aproximação entre a concepção de liderança eficiente e os mecanismos de controle dos processos, o que acarreta redução da percepção da complexidade tanto do processo educacional, quanto da própria liderança e do papel dos demais integrantes da escola em sua realização. Costa e Figueiredo (2013) apresentam que as políticas de desenvolvimento e valorização da liderança têm ocasionado a redução da participação e da democracia nas escolas.

Torres (2013) expõe a suspeita de que a institucionalização de um padrão ideal de liderança pretenda reproduzir e consolidar uma determinada cultura escolar, também padronizada, nas mais diversas regiões do país, reduzindo a diversidade regional. Para ela, o estado define, em sua concepção de gestão e liderança, o diretor como o principal representante e responsável pela instituição, pressionando-o a seguir as políticas oficiais através de prestação de contas, e o obriga a se conformar à concepção esperada de gestão e

liderança por meio das avaliações externas. Com isso, desenvolve um processo de uniformização das escolas e uma maior submissão destas às políticas oficiais em implantação. A mesma autora, em parceria com Palhares, destaca que, nesse processo, cresce a presença das concepções gestonárias que atribuem relação direta entre a liderança, os resultados e a eficácia das escolas (TORRES; PALHARES, 2009).

#### **4.4 Liderança, cultura e clima escolar**

A temática do clima escolar, em alguns artigos, é abordada com o enfoque no ambiente físico de trabalho e nas relações pessoais e profissionais nele estabelecidas. Outras pesquisas associam o clima escolar à cultura existente na instituição, havendo um clima apropriado quando essa cultura é direcionada à realização de um bom trabalho voltado ao aprendizado dos alunos e ao desenvolvimento da equipe de trabalho.

Tapia-Gutiérrez et al. (2011) apresentam as repercussões institucionais do trabalho da liderança e seus resultados no ambiente da instituição. Relatam que as descobertas referentes à visão e condução das escolas em sua relação com o clima institucional identificam o líder como uma pessoa que esteja próxima, que se preocupe com os aspectos humanos da equipe, que considere seus estados emocionais, que promova o compromisso e pertencimento com a organização, que proponha desafios e que defina estratégias. É importante a sua preocupação e ações voltadas ao otimismo, ao bem-estar e cooperação das pessoas, recebendo as informações e o retorno destas através de uma comunicação fortalecida pela relação dialógica. A construção desse clima positivo é fundamental para gerar disposição ao trabalho, principalmente, nos contextos mais exigentes.

O projeto educacional é uma ferramenta para a liderança, ao reforçar, em seus princípios e missão, a preocupação com a diversidade na escola e ao se constituir como um roteiro de ação que seja referencial para todos e que agregue as pessoas. A presença dos espaços para a participação, possibilitados pelo diretor, para que os professores se envolvam em ações em diversas instâncias da escola, e a colaboração para coordenar ações voltadas ao desempenho dos estudantes são destacadas como práticas fundamentais na constituição de um clima propício e de bons resultados escolares (TAPIA-GUTIÉRREZ et al., 2011).

Uma vez que o clima da instituição está relacionado não só à forma de gestão e aos relacionamentos nela presentes, mas também à cultura que se constrói e se estabelece, a pesquisa de Torres (2013) oferece contribuições ao diferenciar três conceitos referentes à cultura em sua relação com as escolas: a cultura escolar, a cultura organizacional escolar e a



cultura organizacional de escola. A cultura escolar é historicamente desenvolvida e sedimentada e constitui-se pelas regras, valores e crenças das redes e sistemas de ensino. Está fortemente associada às determinações dos órgãos centrais de regulação do ensino. A cultura organizacional escolar combina os elementos oficiais superiores à dinâmica dos contextos de trabalho, caracterizando-se pela forma como a escola interpreta e operacionaliza localmente as orientações centrais (TORRES, 2013).

Ambos os conceitos são constitutivos da realidade escolar, estando intrinsecamente ligados: os contextos estruturais formalizados (cultura escolar) são objeto de recriação quotidiana a partir da interação humana não estruturada, desordenada, aleatória e fluida (cultura organizacional escolar) (TORRES, 2013, p. 57).

Torres (2013) formulou o conceito de cultura organizacional de escola, ao longo do avanço de suas pesquisas, para designar os fenômenos que se estabelecem entre o sujeito e o sistema, “os valores, as práticas e crenças enraizadas nas lógicas de ação coletivas e erigidas em modelo de ação, as manifestações identitárias nascidas das esferas da informalidade” (TORRES, 2013, p. 58). São práticas e concepções que ultrapassam a cultura escolar, definida externamente, a própria recriação desta na unidade e revelam

[...] possibilidades de ‘fuga’, de clandestinidades várias, muitas vezes fundadas no modus operandi historicamente instituído em cada organização escolar. São estes modos de ser e de fazer coletivamente construídos nas escolas, que ultrapassam e estão para além das orientações normativas e estruturais que nos permitem aceder à cultura organizacional de escola (TORRES, 2013, p. 58).

De forma diferente ao apresentado, a perspectiva gestonária concebe a cultura da escola como uma forma de se alcançar as metas e objetivos; sendo assim, utiliza-se das concepções de partilha e integração como forma de adesão social a esses objetivos. Cresce, inclusive, a tentativa de gestão da cultura, semelhante aos contextos empresariais.

Culturas escolares fortes e integradoras, expressas por um elevado sentido de pertença e de identidade organizacional, são percebidas como promotoras do sucesso escolar e da eficácia organizacional. Neste sentido, uma liderança unipessoal, centrada na figura do Director, representará a “cola” ou o “cimento” que irá solidificar a cultura da escola (TORRES; PALHARES, 2009, p. 81).

Nessa abordagem gestonária, caberá ao líder a função de gestão e manipulação da cultura, mobilizando o coletivo a convergir com a missão e a visão instituídas centralmente (TORRES; PALHARES, 2009).

Nas reflexões proporcionadas pelos artigos, o clima e a cultura escolar contribuem para a realização do trabalho, unificando a equipe e direcionando a formação. Ao mesmo tempo, nem sempre de forma pacífica, podem se estabelecer propostas relativas ao clima e cultura de forma a instituir e desenvolver na escola interesses diferentes daqueles pretendidos pela comunidade escolar. Surgem como ideais de desenvolvimento esperados, mas nem sempre alcançados, a busca de equilíbrio na gestão entre os diferentes interesses (locais, administrativos, governamentais) e a constituição de movimentos internos que possibilitem aflorar os objetivos da equipe docente, tornando-as referenciais para a cultura e o clima institucional.

#### **4.5 Ações voltadas à promoção da liderança escolar**

Alguns artigos identificam ou propõem mecanismos práticos para o desenvolvimento e ampliação da liderança, bem como para a melhoria da atuação dos diretores. Em alguns casos, são constatações e divulgação de práticas já adotadas nos sistemas educacionais pesquisados; em outros, elaborações teóricas e propostas fundamentadas em pesquisas e na literatura. Em linhas gerais, os eixos indicados nos artigos foram: o reconhecimento de práticas eficazes e a definição quadros de referência para a formação, seleção e avaliação dos diretores; o estabelecimento de normas e regulamentos para a formação e atuação dos gestores; a formação por competências para a liderança e para a gestão dos relacionamentos e dos interesses dos profissionais envolvidos na escola; a proposta de formação no aspecto pessoal e profissional, conciliando o pedagógico-educacional ao administrativo e a realização da formação a partir do assessoramento e acompanhamento dos profissionais, via metodologia de *coaching*.

Percebe-se, assim, a predominância de recomendações voltadas à formação, inicial ou em serviço, pautadas na oferta de conteúdos e conhecimentos. As propostas que fogem a esse modelo sugerem mecanismos de regulamentação e regulação de práticas dos gestores atuantes nas redes, bem como ações de acompanhamento em serviço, que possibilitem o desenvolvimento dos profissionais no contexto de trabalho.

A pesquisa de Cancino e Monrroy (2017) apresenta que os países membros da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) tendem a estabelecer eixos centrais de ação para o desenvolvimento das lideranças, inclusive instituindo referenciais de boas práticas que direcionam os programas de formação e de seleção de diretores. Costa e Figueiredo (2013) defendem que a definição de quadros de práticas de

referência, aliada à expansão de políticas mais exigentes de avaliação de profissionais, principalmente professores, é estratégica para a formação, seleção, avaliação e supervisão dos líderes escolares.

No levantamento realizado pelos pesquisadores, esses quadros, ora são vinculados a diretrizes e orientações, ora, em outros momentos, surgem em normas reguladoras, em outros como atributos e expectativas de comportamento. Ainda que haja diferença na formulação, estes definem padrões de comportamento para as lideranças escolares (COSTA; FIGUEIREDO, 2013).

Gorrochotegui-Martell, Vicente-Mendoza e Torres-Escobar (2014) abordam a formação dos diretores e argumentam que essa seja focada em competências para a liderança. Dentre as competências apontadas, definem-se as consideradas funcionais, como estabelecer uma visão orientadora do trabalho, organizar a instituição, gerir a convivência em seu interior, desenvolver a equipe e gerir os aspectos pedagógicos; e aquelas consideradas de condução, como estabelecer uma gestão flexível para a mudança, constituir a confiança com a equipe e articular o conhecimento teórico com a prática.

Uma prática de formação analisada na pesquisa foi a realização de sessões de *coaching* em competências de liderança que possibilita, na justificativa dos autores, acompanhamento voltado à formação e à transformação ou aprimoramento pessoal, em seus aspectos intrapessoais (reflexão, autoavaliação e autocrítica) e interpessoais (percepção e relacionamento com os outros). Além disso, o acompanhamento permite ajustes personalizados às características pessoais dos atendidos (GORROCHOTEGUI-MARTELL; VICENTE-MENDOZA; TORRES-ESCOBAR, 2014).

Também refletindo sobre a formação profissional, Sandoval-Estupiñán et al. (2008) concebem que as necessidades de formação se referem ao desenvolvimento pessoal do diretor, em aspectos como habilidades sociais e de relacionamento, capacidades morais e condutas para contribuir com os outros. A segunda necessidade refere-se ao aspecto profissional, quer seja técnico-científico das disciplinas correlatas a sua atuação, como Antropologia, Psicologia, Ética, Pedagogia, Administração e legislação, quer nos conhecimentos da ação, resultantes dos saberes da formação e da experiência. Estes saberes da experiência evidenciam a capacidade do diretor em lidar com as situações complexas da prática, nas quais mobiliza suas qualidades pessoais e seus saberes na solução de problemas.

As autoras defendem que a direção seja tratada no âmbito pedagógico, não como gestão ou administração, visto que o contexto educacional não é passível de predefinição e para o qual a transposição de modelos da administração empresarial acarretaria

descaracterização do processo educacional. Ressaltam a necessidade de desenvolvimento, nos diretores, da capacidade de compreensão das situações escolares, sem perder a sua complexidade, o que difere da prática diretiva fundamentada mais em aspectos técnico-racionais do que reflexivos. Consta-se que, no contexto da pesquisa empírica realizada, a preocupação maior se dirigiu ao aspecto instrumental da obtenção de resultados, ao controle técnico dos processos e à transposição direta de teorias às questões cotidianas. Dessa forma, tais práticas mostraram-se ineficazes e incompletas, diante da incerteza e complexidade das situações escolares.

Os conteúdos relatados pelos diretores entrevistados como os mais necessários em sua formação referem-se a temáticas como: planejamento estratégico, liderança, legislação, a como tornar o projeto pedagógico central na gestão, e a gestão em geral. Destaca-se a importância do conhecimento do contexto e do social, para poder manejar apropriadamente e em benefício da instituição escolar e dos alunos as relações com a comunidade (SANDOVAL-ESTUPIÑÁN et al., 2008).

Sarasola Bonetti e Da Costa (2016) propõem a realização de programas de formação e de desenvolvimento contínuo para os líderes educacionais, a promoção de liderança distribuída nas escolas e que o foco seja a liderança voltada à aprendizagem, tarefa importante diante da constatação de que muito do tempo de trabalho dos diretores é destinado a tarefas administrativas, resolvendo problemas e atendendo a exigências externas, todas estas questões distantes do caráter pedagógico.

As pesquisas apresentam um conjunto de habilidades pessoais e profissionais esperadas dos gestores escolares e propõem que, em formação inicial ou em serviço, tais aspectos sejam desenvolvidos. Aliados ao desenvolvimento e aprimoramento pessoal, sugerem aprimoramento via conhecimento técnico de suporte para a atuação administrativa, ainda que defendam que o foco central seja educacional. Enquanto, em alguns modelos, a recomendação de formação ocorre em caráter de eixos gerais e princípios orientadores, outros projetam o desenvolvimento da liderança por intermédio de um quadro estabelecido de capacidades, práticas e conhecimentos, defendendo este rol como referencial para a seleção, formação e avaliação dos profissionais, em uma perspectiva mais centralizada e controladora do processo.

## **4.6 Práticas concretas de liderança relatadas nas pesquisas**

Os artigos apresentam uma grande quantidade de ações práticas dos líderes escolares em seu trabalho e nas políticas de formação, fomento e avaliação. O relato destas práticas auxilia na compreensão e no reconhecimento do que é valorizado em diferentes abordagens da liderança educacional. Dada a grande diversidade de práticas listadas, estabeleceu-se um agrupamento em quatro blocos, que permitem visualizar este conjunto. São eles: demandas e formas de ação da liderança, a distribuição da liderança na escola, os instrumentos de medição e as pesquisas da liderança, fatores favoráveis e desfavoráveis ao desenvolvimento da liderança, e a liderança nas avaliações oficiais.

### **4.6.1 Demandas e formas de ação da liderança**

Ao comparar sete países da OCDE, Costa e Figueiredo (2013) identificaram, a partir de documentos de referência para a formação, desenvolvimento e supervisão dos líderes, seis dimensões do trabalho dos gestores presentes em todos os documentos: orientação estratégica, visão e missão da instituição; processo de ensino e aprendizagem (liderança instrucional/pedagógica); relações interpessoais e desenvolvimento; organização e gestão de recursos; prestação de contas e responsabilização; relações com comunidade e contextos.

Cancino e Monrroy (2017), após repassarem pesquisas sobre as escolas e a direção eficazes, identificaram como importantes: o desenvolvimento das capacidades e o aproveitamento do potencial dos diferentes docentes, a motivação e o incentivo aos professores, a capacidade de manejo do quadro emocional das pessoas da instituição, condições de trabalho e remuneração adequadas, a constituição de objetivos comuns e de estes contribuir na aprendizagem dos alunos. Tais aspectos são destacados como fundamentais para as políticas educativas, de modo a desenvolver uma cultura escolar que se reverta no aprendizado dos estudantes.

Em Segovia e Real (2015), as cinco atuações de liderança mais citadas nas entrevistas da pesquisa foram: buscar a melhoria da aprendizagem dos estudantes, através da criação de um clima de aprendizagem e da convivência; apoiar a resolução de conflitos, tanto entre os próprios alunos, quanto entre estes e professores; desenvolver o programa de ensino, implementá-lo e perseguir seus objetivos; apoiar o estabelecimento de linhas de ação comuns, mantendo níveis de coesão da equipe, e, por último, estabelecer relações com o entorno do aluno e da escola, como serviço social, família e comunidade.

#### 4.6.2 A distribuição da liderança na escola

A distribuição da liderança na instituição é mencionada e discutida em algumas pesquisas. Para Oliveira e Waldhelm (2016), além de práticas já identificadas nos parágrafos anteriores, como o acompanhamento das atividades escolares e a articulação de metas para que a liderança se exerça com foco pedagógico, os fatores referentes à liderança do diretor e ao clima escolar se associam e envolvem o compartilhamento de autoridade com demais membros da equipe.

Cancino e Monrroy (2017) apresentam a distribuição da liderança no interior da instituição, por meio da qual se desenvolve a capacidade de liderança de outros profissionais, bem como são reduzidas as tarefas da direção, aproximando-as dos demais membros. Destacam, também, a importância do fortalecimento dos conselhos de escola, envolvendo a comunidade. Riveros-Barrera (2012) valoriza a oferta, por parte da gestão, de maior autonomia e participação aos demais membros da comunidade escolar, partindo da concepção de que eles têm maior potencial para administrar recursos e tomar decisões, por conhecerem de perto a realidade. Quando a liderança e o poder são distribuídos, isto afeta e transforma as formas de relacionamento e as interações dos sujeitos e dos grupos.

#### 4.6.3 Os instrumentos de medição e as pesquisa da liderança

Duas pesquisas centraram-se no instrumento de avaliação de liderança educacional VAL-ED<sup>15</sup>, sistematiza práticas de liderança e define um conjunto extenso de ações sobre o tema. A ferramenta VAL-ED é um instrumento para avaliar a gestão educacional, com a perspectiva de promoção de aprendizagem, organizado em seis componentes básicos (altos índices ganhos de aprendizagem, currículo exigente, educação de qualidade, cultura de aprendizagem e prática profissional, vínculos com o entorno e responsabilização pelo desempenho) a serem desenvolvidos pela escola e em seis processos-chave (planejamento, implementação, apoio, promoção, comunicação e supervisão), que são inter-relacionados, constituindo 72 quesitos para avaliar a liderança de diretores e supervisores (SARASOLA BONETTI; DA COSTA, 2016).

A pesquisa de Botía, Rodríguez e García-Garnica (2017) propôs-se a adaptar e validar o instrumento VAL-ED para o contexto espanhol. O relato do artigo apresenta três dos seis

---

<sup>15</sup> *Vanderbilt Assessment of Leadership in Education (VAL-ED)*.

componentes básicos: a qualidade de ensino, a cultura de aprendizagem e de trabalho em equipe e, por último, a relação com a comunidade.

Para avaliar o eixo da qualidade de ensino, as questões adaptadas por Botía, Rodríguez e García-Garnica (2017) abrangeram os aspectos: planejamento do ensino para alunos com necessidades especiais, organização do calendário, melhoria do ensino para todas as séries, apoio à colaboração profissional, apresentação de oportunidades de aprimoramento profissional, planejamento a partir de dados das avaliações, garantia do aprendizado de todos, análise das práticas nas reuniões, utilização do tempo, superação de dificuldades, dentre outros.

Quanto à constituição da cultura de aprendizagem e do trabalho em equipe, a liderança pedagógica atua na configuração de um clima de ordem e de trabalho na instituição, no compartilhamento de valores e objetivos e no desenvolvimento do trabalho em colaboração, com o qual tende-se a superar o isolamento docente e a constituir-se a confiança, a colaboração e o compromisso. As questões versaram sobre assuntos como: planejamento de programas para promover a convivência, a ordem e a aprendizagem; criação de ambiente de aprendizagem em que se conheçam e atendam os alunos; valorização dos ganhos acadêmicos; apoio ao trabalho em equipe e valorização da participação e da diversidade dos alunos (BOTÍA; RODRÍGUEZ; GARCÍA-GARNICA, 2017).

A relação com a comunidade pressupõe constituir o sentido comunitário entre os agentes escolares, alunos e familiares, partindo do princípio de que a escola, sozinha, não pode se responsabilizar, exclusivamente, pela aprendizagem dos jovens. Com isso, é recomendável constituir redes de apoio estendidas à família, ao município e às suas instituições sociais. O questionário abordou como se dá o fomento ao relacionamento entre escola e comunidade, o desenvolvimento de programas que atendam necessidades da comunidade, o relacionamento com empresas e organismos externos para potencializar a aprendizagem, a constituição de acordos com as famílias e a aproximação com aquelas menos envolvidas, a constituição de trabalho conjunto com instituições para promover o aprendizado de alunos de menor rendimento, a escuta, coleta de informações, opiniões e demandas da comunidade (BOTÍA; RODRÍGUEZ; GARCÍA-GARNICA, 2017).

#### 4.6.4 Fatores favoráveis e desfavoráveis ao desenvolvimento da liderança

Tapia-Gutiérrez et al. (2011), em pesquisa empírica sobre a influência da liderança em escolas em contextos de vulnerabilidade no Chile, identificaram a percepção dos atores envolvidos sobre os processos de condução da instituição e o desenho ou design institucional.

Os elementos facilitadores dos processos de condução da instituição foram a presença de um projeto educacional, contendo a missão e visão institucional, que permite sua organização; de características docentes como empatia, carisma e pertencimento étnico com os grupos atendidos; comprometimento docente com o contexto de pobreza, enfocando o trabalho com os alunos mais do que as dificuldades presentes; as características do líder, com suas habilidades sociais, inteligência emocional e valores; a existência de um espaço de confiança, relacionado às características do líder e que permitem comunicação e confiança para a resolução de conflitos; os valores institucionais de tolerância, solidariedade, respeito e não discriminação, presentes no projeto educacional e que orientam a ação; e o reconhecimento da diversidade, acolhendo os alunos, sem distinção (TAPIA-GUTIÉRREZ et al., 2011).

Dois elementos mostraram-se, ao mesmo tempo, como facilitadores ou como obstáculos dos processos de condução da instituição: a participação na construção do projeto educacional e as metas institucionais. Quando existe participação docente na elaboração do projeto, tem-se um facilitador. No entanto, quando este é elaborado pela direção, resultando em baixo envolvimento ou desconhecimento docente, ou mostra-se desatualizado, o resultado é inverso. Já as metas mostram-se positivas ao delinear áreas prioritárias de realização do trabalho, porém, se estas se mostrarem de curto prazo, tendem a ser obstáculos, por não estabelecer os caminhos da instituição. Os elementos caracterizados claramente como obstáculos à condução institucional foram: a avaliação realizada pela gestão, quando esta se mostrava assistemática ou realizada em intervalos longos, e a falta de estratégias ante a diversidade dos alunos (TAPIA-GUTIÉRREZ et al., 2011).

No eixo do desenho ou design institucional, as estruturas favorecedoras identificadas foram a existência de: instrumentos de planejamento, que possibilitam mais organização, estruturação da frequência de reuniões, dos tempos de trabalho e do ensino; redes de apoio acadêmico, oferecido por profissionais externos e por outras instituições voltados à melhoria educacional; comunicação, através de canais para a circulação de informações entre docentes e direção, possibilitando, também, a comunicação entre os professores nas atividades coletivas; trabalho em grupo, reconhecendo que as reuniões de conselho e de planejamento



facilitam a troca de ideias e a organização do trabalho na instituição; e, por último, redes de apoio psicossocial, que ofereçam ações de atendimento e de prevenção aos estudantes no aspecto psicossocial (TAPIA-GUTIÉRREZ et al., 2011).

Algumas estruturas do desenho institucional mostraram aspectos benéficos e, ao mesmo tempo, prejudiciais, dependendo da escola e da forma como estas se desenvolviam e organizavam. São elas: a participação dos professores nas decisões, sendo positivas quando havia participação efetiva e atendimento a suas opiniões, resultando em aumento do envolvimento e negativas quando as decisões foram tomadas pela equipe diretiva; o vínculo com as famílias e a comunidade, que contribuem quando, por intermédio de estratégias de comunicação, estabelecem aproximação com a escola e fracassam quando há desinteresse ou baixo entendimento das questões escolares; por último, a definição clara de funções permite a distribuição do trabalho e a responsabilização. No entanto, nos casos em que as funções se misturam ou se sobrepõem, principalmente devido à carência de profissionais disponíveis, geram sobrecarga (TAPIA-GUTIÉRREZ et al., 2011).

Os fatores promotores de obstáculos são: a carência material e de profissionais para o trabalho, com aumento das tarefas e exigências; a falta de apoio das autoridades superiores, ao não atenderem as necessidades de materiais e de recursos humanos das escolas; a falta de tempo, promovendo situações e funções extraordinárias, além das já existentes no planejamento, e os acontecimentos emergenciais distratores, acarretando desvio das tarefas primordiais (TAPIA-GUTIÉRREZ et al., 2011).

As autoras destacam a alta valorização, relatada pelos professores, dos espaços para o trabalho conjunto, evidenciando potencial para a constituição de uma cultura de colaboração que possibilite a mudança e o desenvolvimento da organização, em que a liderança seja participativa (TAPIA-GUTIÉRREZ et al., 2011).

Rivera e Artmann (2006) ressaltam as competências fundamentais para o exercício da liderança enquanto fenômeno linguístico: a capacidade de ler o mundo, inserindo o sujeito nos interesses humanos mais gerais; considerar as narrativas dos outros; avaliar a veracidade das afirmações e avaliações; tomar decisões, criando novas possibilidades; declarar uma missão, se comprometer com a sua realização e constituir uma estrutura organizacional para atingi-la. O ideal social deve apresentar-se acima do aspecto individual. Sendo assim, as preocupações das pessoas devem ser contempladas para que estas adotem a missão estabelecida, pois isso acontece “quando as pessoas sentem que a missão declarada dá conta de suas próprias preocupações pessoais” (RIVERA; ARTMANN, 2006, p. 421).

#### 4.6.5 A liderança nas avaliações oficiais

Torres (2013) revela as dimensões mais significativas de liderança, na concepção dos avaliadores governamentais e obtidas a partir de relatórios oficiais, são elas: a inserção do líder na comunidade, por intermédio de projetos e parcerias; a inovação e modernização da escola; o empenho, dedicação e motivação; a desconcentração da gestão e o trabalho colaborativo; a eficácia e eficiência de gestão centrada no diretor, constituída por metas e objetivos; a excelência defendida e exigida e o clima e a cultura da escola, ressaltando a mobilização coletiva, integração dos novos membros, o pertencimento e orgulho da instituição. Espera-se mais uma gestão dos relacionamentos e dos aspectos emocionais da equipe do que uma verdadeira relação democrática. “Valoriza-se primordialmente o domínio de ferramentas de gestão que permitam a concretização das metas” (TORRES, 2013, p. 71), sejam elas do mercado ou do Estado.

Transparece um perfil de liderança de tipo gestor, reverencial e receptivo, orientado mais por uma lógica de prestação de contas (ao estado e ao mercado) do que por princípios de desenvolvimento da cidadania democrática (TORRES, 2013, p. 71).

A pesquisa identifica as principais expectativas de ações concretas de gestão e organização presentes nos relatórios; dentre elas, observa-se: a busca de eficácia e eficiência por intermédio de uma gestão rigorosa de pessoas e processos via medição e otimização de resultados; a preocupação com a justiça e equidade voltadas ao atendimento de necessidades educativas especiais; a participação possibilitada a famílias e à comunidade; a gestão participativa e racional de projetos, como o projeto educacional da unidade, bem como o planejamento, implementação e acompanhamento das metas nele estabelecidas; a gestão financeira proativa, recorrendo a projetos internacionais e formas diferenciadas de obtenção de recursos; a gestão dos recursos eficiente e promotora de melhoramentos e adaptação das unidades; a promoção da cultura da escola, do trabalho em equipe, do compromisso com os objetivos da unidade escolar e a integração dos professores; e, por último, a articulação entre as instâncias administrativas da escola (TORRES, 2013).

#### 4.7 Algumas conclusões e considerações surgidas nas pesquisas

As práticas da liderança identificadas e relatadas nas pesquisas consultadas para esse capítulo da dissertação evidenciam a importância do aspecto pedagógico e do aprendizado como resultado principal do exercício da liderança educacional, principalmente, em desenvolver e direcionar práticas docentes, apoiar a melhoria profissional e criar condições estruturais de trabalho. Destaca-se, também, o cuidado com o ambiente de trabalho, a motivação da equipe e a constituição de integração e de objetivos comuns. Valorizou-se, na obtenção de motivação e integração, a negociação e a valorização linguística do projeto comum da escola, constituindo-o como referencial para a prática.

No aspecto relacional, sobressai a gestão dos ânimos da equipe, a valorização do relacionamento pessoal e a gestão dos conflitos advindos das relações pessoais e do trabalho em equipe. Defendeu-se a aproximação da escola, de seus profissionais e de suas práticas à comunidade escolar e a demais âmbitos associados à escola. Muitas das práticas abordadas nas pesquisas estiveram centradas na figura do diretor como promotor e articulador. Outras valorizaram a distribuição tanto do poder como da liderança.

Alguns pesquisadores e políticas públicas sugerem linhas de ação para recrutar, formar e desenvolver líderes educativos nas escolas e a definição de metas e padrões de referência para avaliá-los. No que diz respeito a essa questão, Torres (2013) e Torres e Palhares (2009) posicionam-se de maneira crítica. Diante do aumento da complexidade da conjuntura socioinstitucional, que afeta a escola e torna mais complexa a realização da democratização, a resposta política se dá com medidas niveladoras e unificadoras, quer no aspecto organizacional, quer no pedagógico. Tal posicionamento contradiz o conhecimento científico sobre o tema, que tem ressaltado a importância da problematização e da diversidade no trabalho educacional (TORRES, 2013).

O paradigma de escola que emerge das instâncias políticas de regulação poderá induzir o desenvolvimento de lideranças cada vez mais desapossadas de sentido estratégico e político e, neste sentido, mais reprodutivas da cultura escolar centralmente difundida. E ao contrário do que é proclamado, o que se avalia não é a escola, tão pouco a sua cultura e identidade organizacional, mas antes a sua capacidade de exibir e copiar o modelo escolar que se pretende difundir à escala nacional. Por isso, na perspectiva da atual agenda política, faz todo o sentido eleger um líder unipessoal que funcione como veículo de expressão da cultura escolar (TORRES, 2013, p. 74).

Torres e Palhares (2009) apontaram que, nos relatórios das avaliações externas das escolas, realizados pelo poder público, o resultado foi mais valorizado do que o processo.

Escolas com melhores resultados acadêmicos e maior oferta educativa convencional foram melhor avaliadas; outras vertentes do trabalho escolar, como o enfoque cultural, não influenciaram os resultados. O modelo esperado aproximou-se da regulação, distanciando-se de uma liderança voltada à ação pedagógica.

O paradigma dominante de organização e gestão escolar anuncia e antecipa um certo perfil de liderança que se articula com as lógicas da prestação de contas e de racionalização dos recursos. Com efeito, a centralidade que a liderança tem assumido nos discursos e nas medidas recentes de política educativa adquire, doravante, um significado mais expressivo: centrada na regulação dos resultados, a escola precisa de um “líder forte”, de um “rosto” que se responsabilize pela implementação eficiente de um projecto educativo que se pretende partilhado. Mas o significado de partilha é perspectivado mais como uma técnica de gestão de afectos do que de um processo resultante da participação democrática dos actores nas suas esferas significativas de acção (TORRES; PALHARES, 2009, p. 95).

Essa unidade da dissertação buscou contextualizar o campo da liderança na educação e discutir as principais considerações sobre a temática, estando mais preocupada em possibilitar ao leitor a visualização e percepção da complexidade de práticas e definições presentes nesse tema de estudo do que em estabelecer um modelo padrão de liderança a ser seguido. O relato, um tanto detalhado, das ações de liderança extraído das pesquisas, ainda que algumas delas sejam resultantes, inclusive de posicionamentos teóricos contrários ou pouco conciliáveis, contribui para ampliar o olhar do pesquisador e direcionar a análise dos dados da pesquisa empírica desta dissertação.

## **5. Pesquisas recentes em gestão escolar**

O levantamento de artigos científicos sobre gestão escolar, realizado na plataforma de **Scielo**, identificou 31 trabalhos com potencial contribuição para esta pesquisa. A apresentação do levantamento do campo de estudo será estruturada a partir das contribuições dos artigos ao tema desta pesquisa, sem pretender realizar uma apresentação exaustiva da temática.

Para a organização dos dados obtidos a partir da leitura dos artigos sobre gestão escolar, foram estabelecidas sete categorias principais: os objetivos propostos pelas pesquisas das quais derivaram os artigos; a contextualização histórica dos estudos sobre a gestão escolar apresentada pelos pesquisadores; as concepções de gestão e as discussões teóricas realizadas nos artigos; a relação entre gestão, cultura e clima escolar; os fatores sugeridos ou identificados para a promoção e o desenvolvimento de uma boa gestão escolar; as ações práticas e concretas da gestão identificadas ou apresentadas nos artigos e, por último, as conclusões e descobertas apresentadas nas pesquisas.

### **5.1 Objetivos propostos pelos pesquisadores em gestão escolar**

Alguns objetivos centrais dos artigos consultados voltaram-se a aspectos teóricos da gestão escolar, abordando seu desenvolvimento ao longo do tempo e suas principais articulações teóricas; outros discutiram a relação entre a gestão e as propostas das políticas públicas de educação; um terceiro conjunto realizou pesquisa empírica em escolas estabelecidas em diferentes realidades para identificar a percepção dos professores e diretores envolvidos e compreender os diferenciais de gestão; discutiram-se, ainda, os processos de democratização da gestão, de formação dos gestores e a relação existente entre a gestão e o poder.

Para evitar uma descrição exaustiva dos objetivos propostos pelos pesquisadores, apresentam-se, aqui, alguns exemplos dos focos desses artigos. Paro (2010) reflete sobre a administração e a gestão dos agrupamentos humanos e inicia uma discussão acerca da relação existente entre os conhecimentos dessas áreas e a direção escolar, estabelecendo conexões entre a administração e a gestão escolar e os impactos do pensamento gerencial na escola.

Silva e Sampaio (2015) identificam as consequências da ampliação dos princípios gerenciais de administração, exemplificados pela preocupação gerencial, pelo controle do trabalho, pela busca de resultados e alcance de metas no trabalho e pelo aumento das

avaliações sistêmicas promovidos pelas políticas públicas, na autonomia do coordenador pedagógico.

Em artigo centrado nas práticas das escolas, Abdian, Oliveira e Jesus (2013, p. 990) relatam pesquisa empírica na rede estadual paulista para compreender “como se configura a organização do trabalho na escola e a presença do diretor no espaço escolar”.

Brito e Costa (2010) relatam resultados de pesquisa sobre a organização interna da escola, as formas de interação dos professores com a instituição e os elementos que permitissem compreender a dinâmica educativa. O enfoque deu-se sob a abordagem teórica do clima escolar e do prestígio entre as escolas. Investigou-se como estes dois elementos influenciavam as dinâmicas escolares e as práticas docentes. Grigoli et al. (2010) analisaram, em uma escola considerada de sucesso, sua organização e gestão, bem como os efeitos disso no trabalho docente e no aprendizado discente. O enfoque foi o clima da escola e a gestão.

Com relação aos eixos articuladores das pesquisas sobre gestão, diversos artigos abordam o desenvolvimento histórico dos modelos e concepções de gestão, caracterizando o momento presente como de enfrentamento entre a defesa de modelos democráticos de gestão em meio a um contexto de políticas neoliberais favoráveis à concepção gestonária voltada à obtenção de resultados mensuráveis. Outras pesquisas buscam identificar fatores diferenciais de escolas bem-sucedidas por meio da observação de práticas e de depoimentos dos gestores e professores. Percebe-se um pressuposto semelhante ao observado nas pesquisas sobre liderança escolar, relatado no capítulo anterior, em que se perseguem práticas e modelos de gestão que possam se tornar quadros de referência para a formação e a avaliação dos gestores.

Outras temáticas presentes foram a identificação e a defesa do clima escolar como variável importante no desenvolvimento das escolas e a investigação dos conhecimentos e competências presentes na formação dos gestores e o quanto estas atendem ou não às demandas legais e às necessidades práticas de seu exercício.

## **5.2 Contextualização histórica da direção e gestão escolar**

Para compreender a gestão, o ponto de partida de muitas pesquisas foi contextualizar historicamente as demandas, concepções e fundamentos teóricos que a orientam e constituem. Nos anos de 1960 e 1970, houve predominância de noções administrativas, que concebiam o diretor como um executivo responsável pela empresa. Na década de 1980, cresceu a preocupação democrática, reconhecendo o diretor como articulador e mediador desse processo (ABDIAN; OLIVEIRA; JESUS, 2013).

Nos anos 1990, identifica-se a convivência de diferentes perspectivas teóricas e metodológicas, a predominância de coletâneas, abordagens que se aproximam da gestão empresarial e perspectivas afinadas com as ideias dos anos 1980. Ademais, vale registrar que, em uma mesma abordagem, percebem-se aspectos que, evidentemente, parecem inconciliáveis. Por exemplo, é o caso da expressão liderança para uma gestão democrática (ABDIAN; OLIVEIRA; JESUS, 2013, p. 994).

Nos documentos legais pesquisados pelas autoras, existe correlação entre essas correntes e a produção legislativa. Um destaque é dado ao retorno e crescimento dos interesses de viés administrativo/empresarial na abordagem da gestão, o que influenciou as propostas dos anos 1990 e 2000, que

[...] evidenciam a função do diretor como executivo da escola, responsável por seus resultados. Neste momento, a definição da função é revestida de termos comumente utilizados na literatura sobre Administração empresarial e que atualmente se apresenta com certa frequência no campo da gestão educacional (ABDIAN; OLIVEIRA; JESUS, 2013, p. 994).

Em consonância com isso, Barbosa e Abdian (2013) apresentam que, a partir da década de 1990, teorias e concepções empresariais pautadas em aspectos como eficácia, eficiência e aumento de produtividade passaram a orientar o serviço público e as políticas, acarretando um distanciamento de práticas democráticas.

Para Neto e Castro (2011), as reformas neoliberais efetuadas no país geraram desdobramentos na área educacional, com a busca de eficácia, eficiência e produtividade. Adotou-se um modelo gerencial de gestão em busca de resultados e que tivesse flexibilidade de adaptação às situações encontradas e no atendimento às demandas, objetivos e metas. Para os autores, a expansão desse modelo tem ocasionado conflitos com a proposta de gestão democrática que, nas décadas anteriores, assumiu destaque na agenda, tanto política, quanto acadêmica.

Essas mudanças de concepção de gestão causaram alterações nas condições de trabalho, de provimento das vagas de diretor e na formação dos profissionais. Alves (2014) discute as implicações das transformações atuais no mundo do trabalho – com recorte específico educacional – que ocasionam aumento da alienação, perda de sentido, busca pelo alcance de metas e índices, meritocratização, transposição de concepções de gestão privada ao setor público, redução do poder de decisão e autonomia dos trabalhadores, precarização de condições e aumento da vigilância. Além disso, observa os impactos destas mudanças

contemporâneas na qualidade do trabalho, no alcance dos objetivos propostos pela instituição e na própria saúde do trabalhador.

Pesquisadores notaram o efeito deletério para a saúde do trabalhador a sua imersão em uma situação laboral em que se tem consciência do que é o trabalho bem-feito, mas não lhe são oferecidos os meios para fazê-lo ou a própria empresa não o deseja (ALVES, 2014, p. 44-45).

Um dos impactos deletérios nas condições de trabalho, identificados na pesquisa de Alves (2010), é a sensação de trabalho sem sentido, causador de sofrimento pessoal e prejudicial à saúde dos trabalhadores, mesmo quando o ambiente físico em que o trabalho se realiza está adequado. Exemplo disso é quando o profissional é instado a realizar um trabalho que está aquém daquilo que poderia ser feito, de qualidade inferior, subutilizando o potencial do trabalhador. Como resultado dessas condições inadequadas, há uma tendência de acentuação da rotatividade dos trabalhadores e a promoção da não sustentabilidade do conhecimento profissional, uma vez que este não é partilhado, portanto, não se consolida.

Após analisar as concepções e ideais de gestão e trabalho implantados pelo governo do estado de São Paulo na área educacional, Alves (2014) conclui que essas concepções não consideram toda a complexidade do trabalho. Embora se apresentem como inovadoras e avançadas, tendem a reproduzir concepções do mundo empresarial no campo educacional, com uma “compreensão restrita do que é a gestão e o próprio trabalho humano” (ALVES, 2010, p. 20).

Quando não se percebe que, no universo do trabalho, está em jogo muito mais que planos, metas e controle, ignoram-se as dificuldades que surgem na implantação das políticas educacionais formuladas. Entre o planejamento e a implantação, existem mediações necessárias a serem consideradas. O autor identifica que a principal mediação escolhida – às vezes, a única – para se atingir os ambiciosos objetivos propostos é a formação do trabalhador com a realização de cursos. Essas escolhas, inevitavelmente, fracassam.

A cada nova reforma curricular, promulgação de lei, método de avaliação, projeto inovador... a resposta é: formação. A organização do trabalho escolar – sua estrutura, modelo de funcionamento, condições de trabalho etc. – resta pouco ou nada alterada (ALVES, 2010, p. 30).

Arelaro, Jacomini e Carneiro (2016) discutem os resultados das mudanças políticas, com a adoção do modelo gestor, na seleção e formação dos profissionais da gestão. Retomando o Plano Nacional de Educação (2014-2024), apresentam que a meta 19 desse



plano reforça “a necessidade de se combinar critérios técnicos, de mérito e de desempenho, à consulta pública, envolvendo a comunidade escolar para o provimento de diretor de escola” (ARELARO; JACOMINI; CARNEIRO, 2016, p. 1149), e, para isso, aqueles partidários dos modelos gestionários sugerem o desenvolvimento de programas de formação para gestores e diretores, seguidos da aplicação de provas certificadoras. Para eles, embora o documento mantenha o critério de eleição, essa concepção reforça o caráter técnico da administração e reduz o caráter político da gestão escolar, reforçando

[...] a ideia de que o desempenho da escola está centrado na figura do diretor e o reitera como preposto do Estado, indo na contramão de propostas de gestões colegiadas, em que a responsabilidade pela escola é compartilhada e apoiada no Conselho de Escola, como órgão deliberativo (ARELARO; JACOMINI; CARNEIRO, 2016, p. 1149).

Passa-se a valorizar o investimento na formação do gestor eficiente, conceituação definida e alinhada à ideia de Capital Humano, e a reduzir a participação de instâncias coletivas, como o Conselho de Escola, a Associação de Pais e Mestres (APM) e o Grêmio Estudantil, à mera implantação, mobilização e engajamento em projetos definidos exteriormente, sem distribuir poder de decisão e gestão. Os autores identificam que as metas, índices e finanças são definidos exteriormente, em instâncias superiores na hierarquia. Os sistemas de gestão são centralizados

[...] na figura do “bom” administrador e distante das instâncias decisórias democráticas. Uma gestão na qual as questões administrativas e financeiras são tratadas separadamente das questões pedagógicas. Se a máquina gestora já tem suas peças alinhadas em elementos decisórios externos, o que resta para a participação da comunidade na vida escolar, para além dos protocolos? (ARELARO; JACOMINI; CARNEIRO, 2016, p. 1156).

A contextualização histórica apresentada pelas pesquisas, seguida de seus reflexos nas condições de trabalho e formação dos diretores, ajuda a compreender os impactos dos diferentes modelos de gestão nos trabalhadores da educação. Percebe-se o fortalecimento de medidas externas, provenientes do Estado, sobre o trabalho da direção, ajudando a entender, com isso, as condições atuais de trabalho destes profissionais.

### 5.3 Conceituação teórica da direção e gestão escolar

Os artigos abordam as concepções teóricas que referenciam a gestão e a direção escolar. Como eixos centrais, apresentam a influência e o direcionamento dos conhecimentos provenientes da área da administração e da gestão das empresas sobre o campo escolar e, em contraponto, apresentam e definem as especificidades educacionais como fundamento e contraponto para a teorização própria da área. Alguns autores tratam o cotidiano escolar como espaço de pesquisa que permite observar os detalhes da gestão e da recriação de práticas existente no interior das instituições. Outros temas abordados são os impactos do modelo gestor sobre a educação, as relações existentes entre a direção e o Estado e a disputa de poder presente na configuração da direção escolar.

Para Abdian, Andrade e Parro (2017) e Abdian, Nascimento e Silva (2016), uma primeira concepção apresenta a escola como uma organização semelhante a qualquer outra, concebendo a gestão escolar a partir da não especificidade da escola em relação às demais instituições. Os conhecimentos que fundamentam essa visão na compreensão da escola são provenientes da Teoria Geral da Administração e destacam os aspectos mais técnicos da gestão. Com a redemocratização brasileira, ao final do período militar (1964-1985), teorias críticas e defensoras da democratização da gestão aumentaram sua difusão. Nessa concepção, a escola tem especificidades em relação às demais organizações; sendo assim, seu caráter político e sua contribuição para a transformação social contrapõem-se à visão anteriormente citada, mais técnica na abordagem da gestão (ABDIAN; NASCIMENTO; SILVA, 2016). À escola, enquanto instituição com suas especificidades, cabe o desenvolvimento da cidadania e da democracia, a promoção da atuação do indivíduo no contexto social e na constituição de um determinado tipo de sociedade (ABDIAN; ANDRADE; PARRO, 2017).

As duas diferentes concepções sobre a gestão definem as características e competências esperadas do diretor escolar. Para a primeira delas, os aspectos defendidos são o seu poder de liderança, sua capacidade de unificar os interesses da organização, resolver seus problemas, simbolizar e defender seu projeto. Para o segundo modelo, o diretor defende as práticas democráticas e zela pela sua ocorrência na escola, envolvendo a comunidade e utilizando formas criativas de gestão que possibilitem a participação e decisão coletivas (ABDIAN; OLIVEIRA; JESUS, 2013).

A fusão dessas duas abordagens em seu desenvolvimento prático ocasionou a existência de contradições, uma vez que discursos provenientes das duas abordagens aparecem, em alguns momentos, nos documentos referenciais, para a direção escolar,

defendendo práticas e características provenientes das organizações empresariais, como hierarquia, liderança, comando e decisão do diretor, ao mesmo tempo em que se fala da importância destas ações para a implementação e o desenvolvimento de práticas democráticas, inclusive do Conselho de Escola (ABDIAN; OLIVEIRA; JESUS, 2013). Contradição semelhante é observada por Arelaro; Jacomini; Carneiro, (2016), que indicam que o Plano Nacional de Educação (2014-2024), embora mantenha o critério de eleição, reforça o caráter técnico da administração e reduz a dimensão política da gestão escolar.

Paro (2010) recupera a definição de administração para compreender o impasse entre a gestão empresarial e as escolas. Concebendo a administração como a mediação para que os fins da organização sejam atingidos, é ela que permite a realização do trabalho de maneira eficiente e mais adequada. Para tanto, é necessário gerir não um indivíduo, mas um agrupamento humano, de modo a potencializar capacidades, habilidades, conhecimentos e forças. Coordenar o esforço desse conjunto é uma tarefa complexa e pressupõe lidar com interesses e vontades dos indivíduos que compõem esse coletivo, cujas ações ocorrem no momento do trabalho, mas que extrapolam para as demais relações existentes na organização.

Quando os interesses dos indivíduos são concordantes com os objetivos a serem alcançados, a tarefa de coordenação pode se restringir a aspectos mais técnicos, empenhando-se na racionalização do trabalho. Quando os interesses são divergentes, “a coordenação ganha um caráter marcadamente político, tornando-se muito mais complexas suas funções e as formas de empregar o esforço humano coletivo” (PARO, 2010, p. 768).

Na estrutura organizacional, frequentemente, destina-se à direção a definição última dos objetivos a serem atingidos e do caminho a ser seguido pela instituição, cabendo a poucas pessoas assumirem os cargos diretivos e, aos demais, a realização das atividades voltadas à obtenção dos fins propostos. Ainda que esse modelo seja o mais costumeiro e difundido, “isso não impede de se pensar numa hipótese em que os fins sejam estabelecidos pelos próprios indivíduos” (PARO, 2010, p. 769).

Paro (2010, p. 770) afirma que é bastante comum a concepção de que o cargo de diretor escolar “não costuma diferir da concepção de diretor de qualquer outra empresa da produção econômica”. Contudo, o autor questiona essa concepção com a seguinte pergunta:

[...] é possível, em termos políticos ou técnicos, igualar a direção de uma escola à direção de uma empresa capitalista, desconsiderando o que há de específico na empresa escolar em termos de seu objetivo e da maneira de alcançá-lo? (PARO, 2010, p. 770).

Ou ainda, em outro artigo, quando reflete:

Como pode, pois, aplicar-se à escola (uma instituição sabidamente do âmbito do diálogo e da afirmação de subjetividades, não da dominação) os mesmos princípios e métodos administrativos da empresa capitalista, sem que os meios contradigam os fins? Sem que, portanto, se negue o caráter mediador da administração anteriormente afirmado? (PARO, 2009, p. 456).

Ainda que o diretor de uma escola pública seja funcionário do Estado – que dele espera certas condutas e objetivos –, o objeto de trabalho da educação não é meramente passível dessas expectativas pré-concebidas, pois o educando é sujeito; então, a ação docente não pode ser unilateral, exigindo-se dela a concordância daquele que aprende.

Os sistemas de ensino estruturam suas unidades escolares como agências de comunicação de conhecimentos, ignorando quaisquer medidas que se orientem para fazer da escola um centro educativo com o fim de formar personalidades humano-históricas e em que, por isso, quer nos métodos, quer nos conteúdos, a cultura seja contemplada em sua plenitude (PARO, 2010, p. 773).

Para romper com a visão redutora de educação como transmissão de conteúdos, a escola precisa promover formação plena em sua organização. O que tem ocorrido na educação é oposto à essa premissa, pois as tentativas de modernização ocorrem baseadas em concepções do mundo empresarial, estabelecendo-se modelos de qualidade, formação de gestores, dentre outras práticas restritivas pedagogicamente, todas elas baseadas na lógica capitalista e do mercado (PARO, 2010).

O autor critica a formação e as atribuições de caráter gerencial do diretor, principalmente quando realizadas de forma acrítica. Sua tarefa é, primordialmente, política. Administrar uma instituição educacional, cuja tarefa é, por excelência, democrática, demanda medidas administrativas que promovam a condição de sujeito dos educandos, de professores e funcionários, ao invés de cerceá-las (PARO, 2010).

Como vimos, o processo de trabalho pedagógico, por ser uma relação entre sujeitos que se afirmam como tais, é uma relação necessariamente democrática e assim deve ser tratada em sua concepção e execução. Em igual medida, a coordenação do esforço humano coletivo não admite formas que não sejam de afirmação da subjetividade dos envolvidos, portanto, também democráticas (PARO, 2010, p. 776).

Sendo assim, o diretor não é meramente um representante do Estado na direção da unidade. O “dirigente escolar precisa ser democrático no sentido pleno desse conceito, ou seja, sua legitimidade advém precipuamente da vontade livre e do consentimento daqueles

que se submetem à sua direção” (PARO, 2010, p. 776). Para obter resultados dessa natureza, o próprio processo de preenchimento dos cargos de direção deve ser democratizado, repensando formas pouco democráticas, como o provimento por concurso público ou as nomeações políticas. Alternativa possível, que já se desenvolve em algumas redes, é a eleição de diretores pela comunidade escolar, uma vez que este diretor, cuja permanência no cargo depende da comunidade, tenderá a se comprometer com os interesses desta, defendendo suas reivindicações junto ao próprio Estado. Além desse modelo, o autor apresenta, para provimento da gestão, a eleição de colegiados diretivos, em que três ou quatro pessoas responsáveis pela direção dividem os encargos, sem que haja um superior dentre eles. Tal configuração evita a exposição de apenas uma pessoa a possíveis represálias de instâncias superiores, bem como a concentração de poder na figura única central (PARO, 2010).

Nas pesquisas fundamentadas na teoria democrática, uma constatação bastante presente é a da inexistência do exercício democrático na realidade observada. Houve mais enfoque, nas pesquisas, na proposição de formas de organização para que se obtivesse uma organização democrática do que no estudo e compreensão de como a escola tem organizado a gestão. Em muitos casos, oferecem-se ferramentas e sugestões para que a escola se torne democrática, mas constatam que essa transformação não ocorre, pois a escola e a gestão não incorporam essa visão (ABDIAN; NASCIMENTO; SILVA, 2016).

Em meio às tentativas de realizar gestões e vivências democráticas, que, de fato, ocorreram e ocorrem, cresceram as pressões economicistas na educação, com o estabelecimento de diretrizes, metas, competitividade e meritocracia, enfatizando os resultados da gestão e das escolas, mais que os processos. Com isso, privilegiou-se o perfil gerencial, ainda que em conflito com as práticas democráticas ensaiadas e comentadas anteriormente (ABDIAN; NASCIMENTO; SILVA, 2016). Ambas as abordagens de pesquisa mostraram-se limitadas na transformação da realidade escolar, apresentando-se como prescritivas aos contextos escolares quanto ao que deveria ser feito, quer para o aprimoramento da gestão, quer para a ampliação democrática (ABDIAN; ANDRADE; PARRO, 2017).

Há uma terceira orientação teórica de pesquisa, utilizando fundamentação das pesquisas do cotidiano, referenciadas no artigo selecionado; autores como Michel de Certeau<sup>16</sup> (1998 apud ABDIAN; ANDRADE; PARRO, 2017) e Nilda Alves<sup>17</sup> (2001, apud

---

<sup>16</sup> CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**: artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 1998.

ABDIAN; ANDRADE; PARRO, 2017) destacam a escola como local de produção de conhecimento, que não se restringe ao cumprimento de determinações externas, mas seleciona e recria aquilo que realiza (ABDIAN; ANDRADE; PARRO, 2017).

Certeau (1998) e Alves (2001) avançam no sentido de indicar que a escola é um lugar de produção e não apenas de reprodução, potencializando a análise das minúcias, das táticas e das estratégias criadas pelos sujeitos. Assim, a pesquisa no campo da gestão escolar a partir dos estudos do cotidiano se torna profícua ao pensar as práticas cotidianas como criação dos sujeitos, permitindo-nos compreender o movimento da política, porém, ainda como um consumir astuto e criativo, separando assim a política da gestão escolar, sendo esta última capaz de movimentar, de múltiplas formas, a política no cotidiano escolar (ABDIAN; ANDRADE; PARRO, 2017, p. 737).

Na perspectiva dos estudos do cotidiano, as pesquisas se modificam e passam a olhar para outros aspectos da gestão escolar como as múltiplas vozes, as dissonâncias, os conflitos e a ampla negociação, conflituosa, do projeto social a ser implantado.

Assim, podemos dizer que a política de gestão, assumida pelo sentido político dos atores sociais, transforma-se em uma arena de configuração de múltiplos projetos de gestão escolar, uma esfera de produção de identidades coletivas em torno de uma hegemonização provisória. Podemos compreender assim que a gestão da escola não está dada, pronta e acabada, ou ainda que somente faz novas negociações com as políticas vindas de outras esferas, mas que ela constrói a sua própria política de gestão, assim como qualquer governo, ao sinalizar formas de provimento para a direção, por exemplo, também está constituindo uma política de gestão (ABDIAN; ANDRADE; PARRO, 2017, p. 739).

Vislumbra-se a que as pesquisas sobre o cotidiano escolar se apresentem como uma nova possibilidade de construção do conhecimento no campo, deixando de lado as teorias generalizáveis, fundamentadas na administração empresarial, e que, em seus estudos, possam analisar as escolas de maneira a aproximar os pesquisadores de seu objeto de pesquisa. Elas possibilitam uma nova forma de constituir o conhecimento, em sua interação com o cotidiano escolar, sendo a própria teoria repensada em meio ao processo.

Diante desse movimento, enquanto postura teórica, é possível admitir a imprecisão e ambiguidade, evitar o certo e errado, incorporar as demandas multidimensionais e multiculturais na concepção política da escola (ABDIAN; NASCIMENTO; SILVA, 2016).

Outras pesquisas abordam o dia a dia da gestão e seus desafios. Grigoli et al. (2010) apresentam as demandas exigidas da escola, “problemas de diferentes ordens, como

---

<sup>17</sup> ALVES, Nilda. Decifrando o pergaminho: o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa; ALVES, Nilda (Orgs.). **Pesquisa no/do cotidiano das escolas: sobre redes de saberes**. Rio de Janeiro: DPA, 2001, p. 13-38.

insegurança, falta de professores, insuficiência de funcionários, deterioração do prédio e dos equipamentos, falta de recursos financeiros para dar conta das inúmeras carências” (GRIGOLI et al., 2010, p. 243). Em meio a isso, desenvolver relações mais cooperativas e humanas, democratizar a escola, bem como focar o aprendizado dos alunos, torna-se um desafio, para o qual as autoras sugerem ações como favorecer “um clima de trocas e de apoio mútuo entre os professores” e investir “no sentido de fortalecer o vínculo da escola com a comunidade e vice-versa” (GRIGOLI et al., 2010, p. 243).

Passador e Salvetti (2013) destacam a necessidade de alterações no sistema de autoridade nas escolas. Atualmente, o poder decisório está nas mãos do diretor, mas, contraditoriamente, esse poder é limitado pelo fato de que este é responsável pelo cumprimento legal, resultante de determinações do Estado. Para superação desse impasse, defendem que a ampliação da participação de toda a comunidade escolar pode criar condições de pressão a escalões superiores do poder estatal na busca por maior autonomia e democratização. Fundamentadas em teorias dos estudos organizacionais críticos, as autoras buscam desnaturalizar práticas, como dominação, controle, exploração e exclusão, romper com a busca pela maximização dos resultados e voltar-se para a emancipação dos indivíduos, ampliando sua participação e responsabilização. Dessa forma, apresentam uma proposta autogestionária, que se aproxima de concepções de gestão escolar democrática (PASSADOR; SALVETTI, 2013).

A possibilidade de redução da autonomia e de subordinação da gestão não se resume ao trabalho do diretor. Essa alteração contemporânea se estende, também, ao trabalho do coordenador pedagógico. Silva e Sampaio (2015) pesquisaram o assunto e destacaram o potencial transformador deste profissional, responsável por aprofundar o debate no interior da escola, direcionar seu rumo pedagógico, melhorar a articulação entre teoria e prática, promover a reflexão sobre a prática cotidiana e garantir maior articulação e integração entre os profissionais da escola. Os autores identificam que, com a adoção do modelo gerencial e sua busca por maior eficiência e eficácia no cumprimento de metas definidas exteriormente à escola, a escola perde parte de sua autonomia, uma vez que não define mais os seus objetivos do trabalho.

Nesse contexto, o trabalho do coordenador perde autonomia porque se limita a orientações pedagógicas que visam a transmissão de conteúdos previamente definidos pelas Diretrizes Curriculares Nacionais articulada às demarcações dos sistemas avaliativos. Na prática, há uma intensificação da função reprodutora do trabalho do coordenador pedagógico com vistas ao monitoramento do trabalho dos docentes e controle do desempenho dos alunos, ações submetidas à lógica

educacional construída pelas agências nacionais de regulação... (SILVA; SAMPAIO, 2015, p. 974).

Além disso, parte do tempo de trabalho dos coordenadores pesquisados se destina ao tratamento de dados quantitativos referentes aos resultados dos alunos da escola, contabilizando o desempenho e a qualidade, reportando-se às expectativas dos sistemas (SILVA; SAMPAIO, 2015). Nessas circunstâncias, “não há espaço para reflexões curriculares mais pertinentes à finalidade e aos objetivos pedagógicos a serem alcançados na unidade escolar em consonância com as expectativas da comunidade” (SILVA; SAMPAIO, 2015, p. 975). Com a redução da autonomia dos coordenadores, a permanência das demandas exigentes e a diminuição dos espaços para discussão referentes ao currículo e ao sentido da educação, fica-se cada vez mais distante do desenvolvimento de relações mais democráticas na educação (SILVA; SAMPAIO, 2015).

Deter o poder para a definição das concepções e práticas da unidade escolar é fundamental para que esta corresponda aos anseios nela depositados pela comunidade, ainda que, para isso, seja necessário confrontar outras instâncias detentoras de poder, às quais a escola está subordinada. Sobre a definição das ações e o poder para se estabelecer os caminhos das escolas, Souza (2012, p. 160) explicita que

[...] o controle sobre o poder escolar garante a definição dos ideais sobre os quais se edificarão os processos de gestão e, ao mesmo tempo, a própria gestão é um processo de busca, conquista, disputa e/ou diálogo e socialização do controle desse poder de decisão sobre os rumos que a instituição segue. A coordenação da política escolar é, em última análise, o objeto da gestão escolar.

Segundo o autor, algumas abordagens de pesquisa evidenciam o fato de que os sujeitos nas organizações podem se posicionar de maneira favorável ou contrária aos interesses oficiais, inclusive se organizando em agrupamentos não formais e, com isso, interferindo na superação de obstáculos e na conquista dos objetivos estabelecidos. Opõem-se, assim, de um lado, o poder hierárquico assentado na burocracia e no domínio técnico e, de outro, os aspectos informais pouco organizados, dificilmente identificáveis, ausentes dos planejamentos e regras. Assim,

[...] há um conjunto de motivações que leva as pessoas a se posicionarem das formas como o fazem que transcende os limites das explicações mais racionais ou pelo menos das explicações mais evidentes. E o conhecimento sobre essas razões é importante para o desvelamento das relações de poder no interior da escola. Em suma, as pessoas, individual e coletivamente, agem politicamente na/sobre a escola com o intuito de conquistar e manter o poder de mando sobre as outras pessoas e grupos (SOUZA, 2012, p. 167).



Ou seja, existem aspectos das decisões escolares que não podem ser explicados apenas pela hierarquia ou pela burocracia.

O controle e a manipulação política evidenciam-se em particular no estabelecimento daquilo que passa a ser considerado como assunto de interesse coletivo, vale dizer, quem estabelece o que todos podem discutir, via de regra, controla os modos como essa discussão vai se dar e, possivelmente, os resultados que dela emergirão. Esse é um marcante sentido de compreensão da gestão escolar como fenômeno político.

A disputa que ocorre na política é pelo direito de argumentar e (con)vencer os demais sujeitos de que as ideias que defende são as mais adequadas e, portanto, devem ser incorporadas como se elas fossem de todos (SOUZA, 2012, p. 171).

As pesquisas nos permitem compreender melhor as linhas teóricas subjacentes à constituição da gestão, ajudando a compreender os interesses que direcionam as escolhas governamentais e diretivas, bem como auxiliam no entendimento das influências das mudanças macro-estruturais das políticas educacionais no interior da escola. Em relação a este último aspecto, os estudos apontam que a adoção de políticas voltadas ao alcance de índices resultaram na implementação de avaliações externas e no estabelecimento de parâmetros de formação e de seleção para o ingresso de gestores nas redes. O aumento do teor gestor fragilizou os modelos democráticos que compreendem a instituição escolar como específica, quando comparada às demais organizações, e favoreceu concepções que a entendem como semelhante às demais empresas, gerindo-as pelas mesmas lógicas.

#### **5.4 Gestão, cultura e clima escolar**

As relações entre a gestão, a cultura e o clima escolar, apresentadas pelos artigos consultados, identificam a contribuição da gestão na melhoria das condições de realização do trabalho, principalmente ao conhecê-lo melhor e permitir que os trabalhadores o desenvolvam com autonomia e em conformidade às necessidades reais. Este processo resulta, também, na melhoria do ambiente institucional e das relações entre as pessoas, bem como no envolvimento da equipe. Dois elementos bastante destacados pelas pesquisas, em âmbito cultural, que contribuem para o engajamento e a dedicação dos professores, são as expectativas elevadas apresentadas pela cultura da unidade escolar e o prestígio que a unidade escolar possui em relação às demais escolas de uma rede.

A importância do envolvimento do trabalhador para a realização de um trabalho de maior qualidade e alinhado aos objetivos e interesses da organização pode ser compreendida a

partir das reflexões de Alves (2014). Retomando a concepção fundamental da ergonomia de que “o trabalho prescrito não coincide com o trabalho real” (ALVES, 2014, p. 50), o autor discute que, entre o que se espera que se faça, ou é planejado, e aquilo que é efetivado, há uma distância e quem realiza essa aproximação é o trabalhador. Em sua atuação, a gestão tende a simplificar a complexidade do trabalho, e os trabalhadores, em seu conhecimento e ação, é que realizam a aproximação do prescrito ao trabalho real, sendo responsáveis, em última instância, para que o trabalho, de fato, ocorra.

Desconsiderar ou menosprezar as questões anteriores sobre o trabalho acentua as dificuldades em compreendê-lo e transformá-lo. O planejamento e a programação racional do trabalho tendem a fracassar ou a enfrentar resistências, não só pela distância existente entre o trabalho prescrito e o real, mas porque “é impossível para os seres humanos, no trabalho, suprimirem sua subjetividade, se colocarem em suspensão, eliminarem suas aspirações, seu corpo, se impedirem de pensar” (ALVES, 2010, p. 32).

Apesar da constatação do distanciamento da gestão em relação ao trabalho real, é importante que ela passe a transitar entre essas esferas, mostrando-se dispostas e interessada em fazer isso. Uma mudança de perspectiva seria necessária, não só no aspecto técnico de conhecer como se dá o trabalho, ou seja, em empenhar-se em conhecer tecnicamente a realização deste, mas no aspecto político, em se compreender o trabalho como algo maior do que um elemento ou fator de produção, como o elemento que conecta os diversos níveis da realização dos objetivos da instituição (ALVES, 2014).

Argumentamos que o trabalho é objeto complexo e que, para lidar com ele, as ferramentas de gestão o simplificam e o reduzem, o que não resta sem consequências, seja por vezes comprometendo o projeto da empresa ou instituição, seja desperdiçando a competência humana, seja arriscando a degradar as situações laborais e a própria saúde dos trabalhadores (ALVES, 2014, p. 55).

Enquanto o recorte anterior direciona para a compreensão do sentido e das condições do trabalho e sua relação com o comprometimento dos trabalhadores, Brito e Costa (2010) discutem os efeitos do clima de trabalho nas relações entre as pessoas, no seu envolvimento com o projeto escolar e na cultura existente na escola. Eles comentam que

[...] a bibliografia sobre esse tema tem em comum a ideia de clima como percepção dos indivíduos sobre o ambiente circundante e tem demonstrado que a forma como os indivíduos percebem coletivamente essa “atmosfera” traz significativas influências sobre o comportamento dos grupos (BRITO; COSTA, 2010, p. 501).

Além da formação de professores, defendida em muitas pesquisas como elemento prioritário para a obtenção de bons resultados pedagógicos, na concepção dos autores, outros elementos deveriam compor essa preocupação. A partir de levantamento bibliográfico, temas como os procedimentos adotados na escola, os programas desenvolvidos, as formas de relacionamento e de agrupamento das pessoas são sugeridos. Como resultado disso, o impacto do clima institucional na qualidade de vida, na produtividade dos professores e alunos, influencia, inclusive, os comportamentos e ações dos indivíduos durante o trabalho (BRITO; COSTA, 2010).

Na pesquisa, observa-se a influência de elementos constitutivos da cultura organizacional, como a reputação e o prestígio da escola, nas relações internas e nas práticas educacionais realizadas. A reputação de uma unidade escolar é construída ao longo de um período de tempo prolongado e, dentre as escolas, tende a se instituir uma hierarquia.

O prestígio escolar nesse contexto torna-se um fator relevante na medida em que contribui para atuar como elemento diferenciador da clientela. Uma escola, ao ser mais disputada que outras, passa a dispor de condições para seleção de alunos com características vantajosas, reproduzindo e alimentando o *status* escolar que a distingue das demais [...] (BRITO; COSTA, 2010, p. 502, grifo do autor).

As diferenciações de clima/ambiente de trabalho e de prestígio entre as unidades interferem em diversos elementos existentes na escola, mesmo naqueles de difícil medição e observação. Constituem-se em fatores de atração de profissionais e manifestam-se na cultura que a instituição desenvolve e partilha entre seus membros.

Aspectos qualitativos como clima e prestígio escolar contribuem, portanto, para pôr em evidência características do ambiente escolar, como valores, hábitos, atitudes, relações de poder, que podem ganhar importância a ponto de direcionar o comportamento dos indivíduos dentro da instituição de ensino, e o professor, nesse contexto, adquire posição privilegiada como sujeito ativo de percepção das instituições educativas (BRITO; COSTA, 2010, p. 502).

A partir de dados empíricos das entrevistas realizadas ao longo da pesquisa, os autores apresentam que

[...] foi possível identificar claramente a existência de distinções no clima escolar das escolas em que lecionavam. As percepções docentes destacaram uma atmosfera de encorajamento e altas exigências, cordialidade, relações mais próximas com a família e os alunos nas escolas de maior prestígio [...]. Foi possível constatar ainda que os professores tendem a reconhecer que os aspectos que constituem o clima escolar exercem influências significativas na conduta dos alunos e dos professores nas respectivas escolas. Os professores indicam ter maior satisfação em trabalhar nas

escolas onde há regras claras, maior comunicação entre a equipe e maior disciplina (BRITO; COSTA, 2010, 506).

Destaca-se o gestor como agente central na constituição das condições favoráveis de trabalho e do clima.

Aspectos como gestão democrática, mobilização comunitária e fortalecimento da equipe parecem contribuir para promover o maior envolvimento dos professores nas atividades escolares, favorecendo o aprendizado escolar dos alunos (BRITO; COSTA, 2010, p. 506).

Grigoli et al. (2010) também apresentam o papel da cultura na constituição do sentido e da qualidade do trabalho. Segundo as autoras,

As características da escola, apontadas pelos professores, estabelecem um *ethos* que se torna referência para a identidade profissional, na medida em que cria no professor um sentimento de pertencimento e de compromisso com os objetivos a que a escola se propõe, no caso, a qualidade do ensino e a efetiva aprendizagem dos alunos. É provável que o diferencial dessa escola tenha suas raízes nessa questão, ou seja, há um pensamento uníssono e inequívoco a respeito da obrigação de garantir a escolaridade a toda criança, não medindo esforços de qualquer natureza para que esta permaneça na escola e aprenda. Esse é o valor máximo que a escola se atribui e o aspecto catalisador do seu projeto pedagógico, promovendo, assim, um pacto de atuação entre todos que trabalham na escola, em condições de igualdade em relação à tarefa (GRIGOLI et al., 2010, p. 252-253).

Essa configuração específica de cada escola, seu contexto e a gestão se constituem como elementos de diferenciação das escolas e como referencial para seus profissionais.

A atividade docente se exerce mergulhada em uma alquimia de elementos responsáveis pelo *ethos* da escola, o qual possibilita ou dificulta a ação do professor, seu compromisso e seu desejo de mudança. Dos vários elementos que entram nessa composição, seguramente a gestão da escola desempenha um papel preponderante (GRIGOLI et al., 2010, p. 241).

As ações da gestão, buscando o compromisso compartilhado, mantendo um clima de respeito e confiança e oferecendo apoio às demandas e valorizando o trabalho do professor, “constituem marcas do que se poderia designar como um tipo de gestão de caráter prospectivo” (GRIGOLI et al., 2010, p. 254).

Algumas pesquisas buscaram, de forma empírica, identificar o papel da gestão e os fatores característicos das escolas de maior desempenho em busca de explicação para os bons resultados. Haguette, Pessoa e Vidal (2016) apresentaram, como resultados de seu levantamento, aspectos como: o desejo de aprender dos alunos, a autodisciplina coletiva e clima de estudo dos alunos sem a necessidade de vigilância, o alto aproveitamento do tempo

de aula, aula em período integral, núcleo gestor atuando no eixo pedagógico e no planejamento, professores comprometidos, trabalho para superar as deficiências e obstáculos à aprendizagem, infraestrutura e presença de artes e esportes.

Evidentemente que os fatores de qualidade descritos até o momento não agem independentemente uns dos outros, mas se superpõem uns aos outros e criam uma organicidade dinâmica. O desejo de aprender e a disciplina, por exemplo, liberam o núcleo gestor para cuidar do essencial: a atenção pedagógica. Conversando e entrevistando o núcleo gestor das escolas ficou enfatizado que a principal tarefa era o binômio ensino-aprendizagem, e que não havia tarefa mais importante (HAGUETTE; PESSOA; VIDAL, 2016, p. 618-619).

Pol et al. (2007) aprofundam a discussão da cultura nas organizações a partir dos referenciais das Ciências da Gestão, da Sociologia e da Antropologia. A definição de cultura escolar, com base nas Ciências da Gestão, centra-se nas formas internas de tomada de decisão e de realização dos processos da organização, em suas atividades coletivas, na realização daquilo que não pode ser efetuado individualmente. A cultura da organização inclui suas lógicas e princípios, que direcionam o que se espera e o que deve ser feito.

Acredita-se que a cultura escolar se manifesta através de formas específicas de comunicação, na realização de atividades pessoais, na maneira como as decisões são tomadas pela gestão da escola, no clima social da escola e nas opiniões partilhadas pela população escolar, independentemente do que se passa na sua escola (POL et al., 2007, p. 67).

No âmbito antropológico, o conceito de cultura escolar compreende os valores existentes no grupo, símbolos adotados, cerimônias realizadas, formas de relação, comunicação, cooperação e participação entre as pessoas. Já na concepção sociológica, as contribuições são importantes no sentido de tratar a cultura escolar como um fenômeno social (POL et al., 2007).

Os autores apresentam a articulação desses três campos do conhecimento na definição conceitual de cultura escolar:

Na verdade, pode dizer-se que a cultura escolar tende sempre a estar ligada à escola e com as pessoas que estabelecem relações no interior da escola. Existe um acordo geral (em todos os contributos abordados neste artigo) que são chaves importantes para estabelecer o conteúdo do conceito de cultura escolar, principalmente, no que diz respeito aos valores e normas designados. Estas perspectivas podem ser consideradas como o fundamento das diversas manifestações, do comportamento das pessoas e da vida escolar considerada como um todo. Valores e normas são, desta maneira, reflectidos na visão da escola e o comportamento das pessoas na escola e fora dela, aparece nos rituais e cerimônias, simbolicamente expressas, difundindo-se com outros aspectos da vida escolar e ligando-se mutuamente a eles (POL et al., 2007, p. 75-76).

Percorrer esses autores e suas pesquisas possibilitou perceber a complexidade da constituição da cultura escolar e do clima de trabalho existente, bem como sinalizar a variedade de fatores a elas relacionados, muitos dos quais sujeitos a ações diretas da gestão ou à existência de estruturas de trabalho e de funcionamento da escola.

### **5.5 Desenvolvimento da gestão escolar**

Nas pesquisas sobre a gestão escolar, possibilitar a formação dos gestores e o desenvolvimento da gestão situa-se como objetivos de muitos estudos, que pretendem produzir conhecimento válido para o aprimoramento dos profissionais em atuação e a formação dos futuros gestores. Esses processos de formação e desenvolvimento da gestão promovem-se de formas diferenciadas, a depender das concepções subjacentes de gestão escolar que os direcionem. Paro (2009) discute como os modelos de gestão empresarial e de gestão democrática influenciam na formação.

A abordagem favorável à formação dos gestores a partir de um viés empresarial possui um teor mais técnico, privilegiando o controle do trabalho, deixando de lado os princípios e formação pedagógicos e estabelecendo objetivos do trabalho exteriores àqueles que o realizam. Por outro lado, a abordagem favorável ao caráter democrático e integral da educação, contrário à submissão, pressupõe uma formação fundamentada nos aspectos pedagógicos e na própria conceituação educacional democrática que defende. Ao primeiro modelo Paro (2009) atribui uma função de ordenação, realizada por pessoas externas ao grupo comandado, enquanto a segunda, define-a como “co-ordenação, mais condizente com a autonomia e com a colaboração recíproca” (PARO, 2009, p. 461), na qual é valorizado o potencial humano de ação política, com a autoridade provindo do grupo ao coordenar o seu próprio esforço.

A primeira concepção tende a defender a formação do gestor de maneira diferenciada dos demais trabalhadores da educação, por pressupor que ele deverá dominar conhecimentos específicos para sua função. Já a concepção democrática propõe que todos possuem potencial político para conviver de forma democrática e que a autoridade não deve ser restrita, mas perpassar todas as instâncias, cabendo a todas as pessoas formação política e técnica para a execução de seu trabalho (PARO, 2009).

A formação do educador, portanto, precisa prepará-lo no mister político de produzir a concordância do outro na apropriação da cultura, o que significa, já, levar em conta componentes intrinsecamente relacionados à formação do administrador escolar, em especial ao que se refere à coordenação do esforço humano coletivo. Quem tem capacidade para levar o aluno a querer aprender, terá, sem dúvida, melhores condições para levar seus colegas educadores a querer ensinar e para co-ordená-los no processo de realização de objetivos (PARO, 2009, p. 465).

Souza e Gouveia (2010), em pesquisa realizada com participantes de um curso de formação de gestores que já atuavam profissionalmente nesta função, discutem a formação continuada desses diretores. Pressupõe-se que a formação inicial abordou os aspectos pedagógicos do processo educativo e de que, na formação para a gestão, os conteúdos devem ser direcionados à formação político-pedagógica. Na formação continuada de uma escola de gestores, relatada na pesquisa, relatam que

[...] o material do curso pressupõe que a formação inicial de todo diretor tenha dado conta de apresentar-lhe importantes elementos pedagógicos do processo de ensinar e aprender, do processo educativo. A formação específica predominante para atuar na direção escolar, assim, não é uma formação técnico-administrativa, mas uma formação político-pedagógica, que complementa, aprofunda conhecimentos sobre os fundamentos do direito à educação, sobre as políticas educacionais e sua gestão, sobre a organização escolar e educacional no país, sobre o planejamento escolar e educacional, elementos que determinam os conteúdos das salas ambiente/disciplinas do referido curso (SOUZA; GOUVEIA, 2010, p 176-177).

Com relação à formação inicial do pedagogo e futuro gestor, Barbosa e Abdian (2013) constataram, nas universidades analisadas em seu recorte de pesquisa, que há aumento da preocupação com a formação para a gestão pedagógica e uma redução da abordagem administrativa. No tocante à dimensão política da gestão, esta é abordada mais em seu aspecto macro, como a legislação nacional e constituição do sistema de ensino, do que em aprofundar a formação referente às questões políticas presentes no interior da escola em seu cotidiano. Constata-se que não há ênfase no estudo das micropolíticas, das relações de poder dentro da escola, do papel do gestor na perspectiva democrática. “Tal fato, para nós, tem implicações na formação do gestor e, talvez, contribua para a não efetivação dos princípios democráticos no cotidiano escolar” (BARBOSA; ABDIAN, 2013, p. 271). Ganham espaço no currículo de formação outras temáticas, como: diversidade, movimentos sociais, educação não-formal e conteúdos de natureza mais prática do trabalho do profissional em Pedagogia.

Sobre o papel da academia na formação inicial e continuada dos gestores, Abdian, Nascimento e Silva (2016) defendem que os conhecimentos e contribuições possam admitir a imprecisão e ambiguidade, evitar o certo/errado e incorporar as demandas multidimensionais e multiculturais na concepção política da escola.

Longe de tentar prescrever como nossos pares devem agir, quais referenciais devem adotar e como se relacionar com as pessoas e as escolas em suas pesquisas, colocamos nossas experiências como saberes cotidianos, desses que acontecem nas instituições, entendendo que eles podem ajudar a pensar e problematizar suas próprias práticas enquanto uma autocrítica (ABDIAN; NASCIMENTO; SILVA, 2016, p. 475).

## **5.6 Ações concretas identificadas e discutidas nas pesquisas**

Os artigos consultados refletem sobre práticas concretas da gestão, apresentam sugestões de procedimentos oriundos das pesquisas, dificuldades observadas no trabalho dos gestores e expectativas demonstradas pelos sujeitos das pesquisas. Nesse contexto, observaram-se procedimentos: técnico-administrativos, ligados à gestão direta da escola em sua infraestrutura e funcionários e em resposta às leis e demandas governamentais; relativos à gestão de relacionamentos interpessoais e de integração da equipe, em termos pedagógicos e de adesão à cultura institucional. Em relação à cultura institucional, compreendê-la demandou a apresentação de sua constituição, dos espaços de participação da equipe nas decisões, da adoção da gestão democrática e da expansão do contato da escola com a comunidade, inserindo-a nas decisões escolares e no direcionamento da gestão.

Alves (2014) ressalta a importância de que a gestão transite entre as esferas do trabalho previsto e do concreto ou real. Recusar-se ao fazer isso produz muitas contradições e problemas. Uma mudança de perspectiva seria necessária, não só no aspecto técnico de conhecer como se dá o trabalho, ou seja, em empenhar-se em conhecer tecnicamente a realização deste, mas no aspecto político, em se compreender o trabalho como algo maior do que um elemento ou fator de produção, como o elemento que conecta os diversos níveis da realização dos objetivos da instituição. Enquanto Alves (2014) discute teoricamente a origem de algumas dificuldades, Coelho (2015) identifica situações práticas que apresentam problemas no dia a dia dos gestores, como a relação escola/família, a indisciplina dos alunos, o desamparo pedagógico dos professores, a descontinuidades da prática docente e a imprecisão no gerenciamento escolar.

Para lidar com os desafios da função, Abdian, Oliveira e Jesus (2013) afirmam que, em algumas perspectivas teóricas, dentre as competências esperadas dos gestores, configuram aquelas de caráter pessoal para lidar com as equipes, bem como aquelas de caráter conceitual do cargo/função, como o domínio de procedimentos administrativos e da legislação. A



conceituação das competências possibilita, nessa abordagem, inclusive, a avaliação da atuação desse profissional em seu exercício, o qual é concebido

[...] como o profissional *responsável* pelo funcionamento da escola como um todo, o líder de toda comunidade acadêmica, capaz de colocar em prática, nas escolas, os princípios da gestão democrática, enfim, aquele que busca a eficiência de seus resultados (ABDIAN; OLIVEIRA; JESUS, 2013, p. 985, grifo dos autores).

É esperado do diretor que este responda pelos resultados da instituição. Destacou-se a cobrança externa por resultados e o papel do diretor tanto na ação por obtê-los, a partir do que é definido e esperado pelo Estado. As autoras enfatizam a imagem apresentada pelos entrevistados do diretor, como aquele que rege o grupo e que faz com que as pessoas “dancem conforme a música”, reforçando a sua autoridade e a superioridade de sua função em relação às demais funções da organização escolar. Outra expectativa é a de que o bom diretor “é o líder que toma a frente, que tem um objetivo a cumprir e consegue” (ABDIAN; OLIVEIRA; JESUS, 2013, p. 992, 993), sem se preocupar se os objetivos são alcançados de forma persuasiva ou democrática.

Ampliando as atribuições da função, foi destacado o papel de gerir as relações interpessoais para que o grupo esteja convencido e disposto a colaborar. O aspecto interpessoal é bastante valorizado no exercício da gestão, principalmente de modo a conciliar a pluralidade de interesses existente na escola (COELHO, 2015).

Nesse sentido, a liderança está mais associada à capacidade de diálogo e ponderação da gestão com as várias dimensões da escola do que propriamente às iniciativas individuais ou ações centralizadoras (COELHO, 2015, p. 1267).

Sobre o desenvolvimento das relações interpessoais e suas limitações práticas ou dificuldades, a autora acrescenta que é necessário

[...] sedimentar as relações, criar sentidos comuns, fortalecer a cultura escolar, incluir os profissionais, ampliar o diálogo e traçar metas claras. Entretanto, os dados da pesquisa indicam que a gestão precisa estar mais bem aparelhada na condução das suas ações. Os conceitos ainda são muito abstratos e gerais e acabam cedendo espaço à intuição, o que pode ser catastrófico em alguns contextos (COELHO, 2015, p. 1272).

Abdian, Oliveira e Jesus (2013) constata, em entrevistas com diretores, que estes valorizaram a divisão de tarefas entre eles, o vice-diretor e o coordenador-pedagógico como aspecto importante para o bom funcionamento da escola, ainda que destaquem a concentração de responsabilidade na pessoa do diretor. Evidencia-se uma contradição no fato de que se

destaca e se valoriza na escola uma gestão participativa, ao mesmo tempo em que isso não se consolida como democracia efetiva, quer na gestão, quer no Conselho de Escola (ABDIAN; OLIVEIRA; JESUS, 2013).

O fato de a diretora considerar importante o que o *grupo quer e pensa* e os *anseios da comunidade*, não torna evidente uma prática democrática que culmina em decisão coletiva. Conquanto haja espaço para o diálogo e a confiança mútua – o que se considera imprescindível – o grupo não deixa de ser a equipe *da* diretora, por ela coordenada e liderada, e para a qual ela *delega tarefas* (ABDIAN; OLIVEIRA; JESUS, 2013, p. 991).

Para que se estabeleça como uma instituição promotora do aprendizado, requer-se a constituição, na escola, de uma cultura de trabalho com os valores defendidos pela instituição e pela equipe e de um clima ou ambiente de trabalho favorável, ambos os aspectos associados ao exercício do diretor, seja através de sua ação direta, via modelo centralizado em suas decisões, seja por intermédio de estruturas democráticas de gestão. Grigoli et al. (2010) apresentam um rol destes aspectos destacados como contribuintes para o sucesso da instituição por elas pesquisada, composto de

[...] elementos como atmosfera de encorajamento; liderança do diretor e do corpo docente; elevados níveis de exigência; expectativas positivas em relação aos alunos; personalidade e cordialidade no tratamento; disciplina difundida e exercida como um valor; forte e autêntico interesse pelos alunos; foco nas atividades educacionais; constante acompanhamento e avaliação; relações mais próximas com as famílias (GRIGOLI et al., 2010, p. 243).

Na constituição da cultura da escola, marcada pelo compromisso com o aluno e pelo trabalho em equipe, as autoras dão relevo às ações da gestão, buscando o compromisso compartilhado, mantendo um clima de respeito e confiança, oferecendo apoio às demandas e valorizando o trabalho do professor (GRIGOLI et al., 2010).

## **5.7 Conclusões e descobertas relatadas pelos pesquisadores em gestão escolar**

Nas pesquisas, constataram-se as dificuldades na implementação da gestão democrática e os conflitos surgidos entre esta concepção e a adesão a mecanismos gerenciais na gestão, tanto em pesquisas empíricas, quanto nos levantamentos bibliográficos realizados pelos autores. Outras discussões estabeleceram conclusões a respeito da funcionalidade do conselho de escola, sobre os aspectos valorizados pelos docentes em relação a seus gestores e sobre a importância do viés político na formação dos gestores.

Brito e Costa (2010) identificaram elementos apresentados por professores pesquisados para explicar o clima de trabalho em instituições mais prestigiadas: o maior interesse dos alunos; os alunos serem selecionados; promover-se a transferência de alunos problemáticos; a maior presença e interesse das famílias; uma direção empenhada; a manutenção de uma relação boa e afetuosa com os alunos e a existência de “maior adesão e clareza quanto às normas e valores estabelecidos” (BRITO; COSTA, 2010, p. 506).

Apesar de os professores perceberem as diferenças entre as escolas em que trabalham e de saberem que estas disparidades proporcionam injustiças, eles relatam a sua dificuldade em agir individualmente na correção desses aspectos e sugerem ações coletivas de enfrentamento da situação. Os depoimentos explicitaram a adaptação do trabalho conforme a situação da escola, evidenciando maior ou menor aprofundamento e exigência com os alunos, a depender do perfil discente, do envolvimento das famílias e dos fatores socioeconômicos (BRITO; COSTA, 2010).

Em suas conclusões do estudo sobre o tema da gestão democrática, Abdian, Nascimento e Silva (2016) expõem que muitas pesquisas constataram a inexistência desses princípios na realidade do campo educacional. Em outro estudo, ressaltou-se que foram dados passos importantes para proporcionar bases institucionais para a gestão democrática, mas esta ainda apresenta fragilidades no contexto pesquisado, principalmente devido à pouca cultura escolar de trabalho coletivo, baixo envolvimento dos profissionais, falta de compreensão sobre a importância do PPP e dificuldades para dinamizar os espaços institucionais, de modo a potencializar a gestão democrática (ABDIAN; OLIVEIRA; JESUS, 2013).

Neto e Castro (2011) discutiram o nível de impacto obtido pela implantação dos conselhos de escola e sua efetividade na obtenção da participação e gestão democrática. Em contraste com a existência do conselho, notam-se relações ainda muito centradas na direção e nos níveis hierárquicos de autoridade.

A implantação dos conselhos tem se mostrado insuficiente para provocar mudanças significativas no espaço escolar, pois, em algumas escolas, as decisões de caráter administrativo e pedagógico ainda estão pautadas nas velhas relações autoritárias, na maioria das vezes, centralizadas na figura do diretor e de um grupo muito pequeno da comunidade escolar, na sua maioria, professores, ficando ainda muito restrito à participação dos pais e alunos e funcionários (NETO; CASTRO, 2011, p. 757).

Ainda assim, um avanço identificado foi o expressivo número de informantes da pesquisa que “caracterizam a atuação do conselho em sua função deliberativa, o que pode representar um avanço significativo”, visto que isso possibilita “o controle e a fiscalização

pelos seus beneficiários das ações efetivadas na escola” (NETO; CASTRO, 2011, p.765). Outro artigo considera que o conselho de escola é constantemente citado como fundamental ao processo participativo, mas que sua instituição ainda não conseguiu alterar a organização da escola pública, principalmente pelo fato de ser uma medida isolada em meio às demais práticas não democráticas da escola (ABDIAN; OLIVEIRA; JESUS, 2013).

Souza e Gouveia (2010) detectaram o conflito entre a demanda gestora e a demanda democrática, ao relatarem que os diretores costumam se cobrar pelo domínio e bom desempenho nos aspectos técnicos-administrativos da função. Porém, salientam a importância de que os programas de formação complementar reforcem e os façam se reconhecer como sujeitos políticos na instituição. A proposta de formação política volta-se ao desenvolvimento da gestão democrática e da liderança. Além dos aspectos técnico-administrativo e político, os autores apresentam uma terceira faceta da formação e atuação da gestão educacional, a face pedagógica, na qual os gestores tendem a alegar falta de tempo para seu exercício, transferindo-as à coordenação pedagógica ou até mesmo aos professores.

Parece-nos uma falsa questão procurar identificar em qual dessas faces se resume o trabalho do dirigente escolar. É inata à função todas essas faces e é seguro que em dados momentos faz-se necessário dedicar mais tempo e energia a aspectos relacionados a uma delas em especial (SOUZA; GOUVEIA, 2010, p. 178).

## **6 Perfis, permanências e mudanças: o material empírico a partir das categorias de análise propostas**

A partir da sistematização dos dados, das informações que estes revelavam e das perguntas de pesquisa pré-estabelecidas, foram constituídas categorias de análise do material empírico produzido na pesquisa. Apresenta-se, aqui, o resultado da organização destes dados empíricos. Definiram-se sete categorias principais para agrupar as informações e registros realizados, os quais servirão de base para a análise e discussão, bem como para a reflexão sobre as perguntas e os objetivos de pesquisa.

As categorias reúnem as características e práticas que constituem o perfil de gestão e liderança das diretoras Lígia e Clara e o papel/influência das pessoas que, na equipe, destacaram-se como lideranças intermediárias (categorias 1, 2 e 3). Com a troca de gestão, ocorreram mudanças na escola que influenciaram a concepção arquitetônica da unidade escolar, os alunos e seu aprendizado, a cultura escolar e o clima institucional (categorias 4,5,6 e 7). Estas quatro categorias apresentarão aspectos da escola que sofreram alterações em meio à mudança de gestão – arquitetura/mobiliário, alunos/aprendizado, cultura escolar e clima institucional –, e funcionarão como ponto de partida para a reflexão sobre os impactos desta mudança no cotidiano escolar.

Os dados apresentados são resultantes da pesquisa e provenientes de eventos observados diretamente, de relatos da equipe e de entrevistas realizadas.<sup>18</sup>

### **6.1 Categoria de análise 1: perfil de gestão e de liderança da diretora Lígia**

Lígia foi diretora da EMEF Guilherme por sete anos. Ela pertence à comunidade do entorno da escola e mora na mesma rua da EMEF; como ela mesma diz, “não preciso nem atravessar a rua”. Foi aluna da escola. Graduada em Pedagogia, era professora em uma EMEI e nunca conseguiu trabalhar nesta escola pela diferença de cargo, uma vez que existiam obstáculos para a migração de professores entre a educação infantil e o ensino fundamental. Assumiu a direção da escola após experiência de trabalho na DRE e como assistente de direção.

---

<sup>18</sup> Serão utilizadas aspas simples para designar falas coletadas e registros em cadernos de campo, nas quais há o risco de pequenas divergências. Para as transcrições exatas de entrevistas gravadas, utilizaram-se aspas convencionais, seguidas de referências do nome do entrevistado e a data da entrevista.

A diretora tem um estilo de falar “livre”, fala palavrão, dá bronca na frente dos outros, fala alto, aparenta um jeito despachado. Por morar no bairro, conversa com as famílias no mercado, na vizinhança. Fuma em frente à escola em uma rodinha conversando com professores e funcionários. Seu perfil despertou bastante curiosidade em visualizar e compreender como eram suas práticas e os possíveis conflitos que existam na escola.

A diretora modificou a arquitetura da escola para poder acompanhar melhor o que acontecia: mudou a sala de direção para que esta tivesse uma divisória de vidro no local de passagem dos professores e a porta de acesso à sua sala e à sala dos professores para que o pátio ficasse visível. Alunos, professores e funcionários passaram a ter livre acesso à sua sala e a ela. Nas atividades escolares, era uma pessoa bastante presente e colocava-se à frente de muitas atividades.

Lígia era diretora designada em função de afastamento médico da titular da vaga. Com o retorno de Clara, após readaptação por sete anos na DRE, assumiu funções nessa mesma diretoria por um período de quatro meses e foi nomeada pela dirigente regional como gestora de um CEU. Assim, está nessa função até o momento.

Nos relatos, os professores manifestaram que ela mostrava incentivo a seus projetos e inovações, sinalizando o modelo de escola que desejava e desenvolvendo estratégias para atingir tal modelo, quer seja através de pressão sobre os professores, da organização da estrutura de trabalho, quer seja pelo apoio na aquisição de materiais pedagógicos.

Buscava a presença da família na escola e que o aluno se sentisse bem lá dentro. Utilizava alguns aspectos burocráticos a favor da escola, como usar datas de reposição de paralisação para fazer eventos aos finais de semana. Lígia fazia o trabalho próxima aos professores, propondo projetos, interferindo na montagem de salas, nas escolhas de séries/ano pelos professores, para que o perfil do professor estivesse adequado ao que ela esperava para a série. Nos relatos e nas entrevistas, os apontamentos foram de que ela não interferia no trabalho em sala de aula, na metodologia e no modo do professor trabalhar.

Além disso, a diretora montou a brinquedoteca da escola e a sala de balé. Valorizava muito as festas e os eventos, como o dia das crianças e as confraternizações dos professores. Disse gostar do contato pessoal, de conhecer bem alunos e a comunidade e de valorizar a escuta das questões e problemas de alunos, professores, funcionários e pais. Lígia falava que a cadeira de sua sala “parecia um divã”. Manifestava o desejo de constituir uma escola de destaque. Um de seus grandes motivos de orgulho era a quantidade de oficinas realizadas pela escola e a existência de aulas de balé em uma escola pública.

Uma característica relevante da atuação de Lígia é a sua presença constante nas atividades escolares e a interação mantida com as pessoas, sejam elas alunos, funcionários, pais ou professores. Na mostra cultural, em uma apresentação teatral, Lígia estava na primeira fila; em outro momento, levava uma criança perdida para a mãe, brincava com as funcionárias que estavam dançando em uma apresentação musical: ‘Cês tão gostando, né mulherada!’; elas corresponderam com risos.

Nas atividades cotidianas dos alunos, esta interação se apresentava na forma de conselhos, broncas, dicas e elogios, muitas vezes ditos com linguajar pouco ortodoxo, marcado por palavrões e uso de gírias que, aparentemente, aproximavam-na deles, sem que houvesse prejuízos perceptíveis à sua autoridade. Dirigindo-se a mim sobre seu modo de falar, afirmou: ‘Você, edite os palavrões que eu falo; não vai ficar colocando palavrões na boca da diretora.’

Em reuniões de pais ou pedagógicas, fazia questão de abrir os trabalhos e dar os avisos gerais, marcando sua presença e estabelecendo-se como referência. Para garantir essa presença e acompanhamento, ela mesma explicou, em uma reunião de pais, que alterou a posição de sua sala para facilitar o contato e a presença: ‘Minha sala fica visível para poder ver as coisas. Eles vêm para a minha sala e a gente percebe que eles estão murchos [...] chamamos para conversar. Até os pais vêm para conversar. Isso faz diferença nessa escola. Que vocês continuem vindo nos procurar’.

“A Lígia, em toda reunião pedagógica, por exemplo, nessa questão de estar presente, ela sempre fazia questão de participar da reunião; ela não participava dela inteira, nunca participou, pelo menos desde que estou aqui, ela não participava dela toda, nem do planejamento, mas ela sempre estava presente no começo.” (informação verbal)<sup>19</sup>. Quando deixou a direção, Lígia relata que sentiu muita falta do contato humano que a atividade de diretora lhe proporcionava.

Eu saí de lá e fui trabalhar na diretoria de educação; fiquei quatro meses lá: dois meses num departamento e dois meses em outro. Carlos, eu saía de lá e chorava, porque não é minha cara. O que é minha cara? A última coisa que eu mexo é no computador, e lá eu tinha que ficar oito horas na frente do computador. Então, foram quatro meses de tortura para mim. Eu gosto do quê? Gosto disso aqui; gosto de conversar, gosto de ouvir as pessoas, gosto de trabalhar junto, ‘Olha, vamos fazer isso.’ E fazia o povo se articular para que isso aconteça, entendeu? (Lígia – entrevista realizada em dezembro de 2017).

---

<sup>19</sup> Informação fornecida por Priscila durante a entrevista realizada, São Paulo, 2017. Para as demais citações das entrevistas, utilizaremos apenas o nome do entrevistado e a data da entrevista.

Uma segunda característica de Lígia, observada ao longo da pesquisa em campo e ressaltada nas entrevistas com membros da equipe e pela própria diretora, era seu interesse em conhecer as pessoas da comunidade escolar, valorizando e praticando o acolhimento. Preocupava-se com o bem-estar das pessoas, e, além disso, era reconhecida e valorizada por ser membro da comunidade, o que facilitava a sua aproximação das pessoas e seu discurso de trabalho conjunto com elas. Na aproximação com a comunidade, Lígia reforça sua história associada à EMEF Guilherme:

A história do Guilherme está na minha veia, pois eu comecei no Guilherme quando tinha sete anos de idade. Eu estudei lá, me formei lá. Fui fazer magistério, depois voltei para lá como estagiária e meu sonho era voltar para lá como professora. E quando me deram essa oportunidade de voltar como diretora de lá – não era diretora na época, era para ser assistente – eu fiquei muito feliz (Lígia – entrevista realizada em dezembro de 2017).

O acolhimento e a recepção à comunidade se revela de diferentes modos e detalhes do cotidiano: na existência de biscoitos e café para os pais nas reuniões; na arrumação e decoração da escola, no início do ano, para receber os alunos; nos momentos em que Lígia encontra as pessoas e as abraça, perguntando sobre a saúde; quando parabeniza pelos aniversários e dia dos professores. Um outro modo de receber e acolher a comunidade escolar se dava na realização de muitas festas e comemorações na escola e na ênfase da relevância e importância da utilização desses eventos para atrair a comunidade para a escola.

E eu trouxe aquela comunidade para dentro da escola; de fazer a festa, dia de reunião de pais, fazer o diferencial, receber os pais com um café da manhã, fazer festa com os alunos, deixar eles se servirem e se sentirem com autonomia para fazer as coisas; receber, tratar bem. O tratar bem as pessoas é que faz a diferença; saber o nome das pessoas que você vai conversar (Lígia – entrevista realizada em dezembro de 2017).

A preparação e a realização dos eventos contavam com o trabalho e contribuição de todos, quer com o trabalho, quer com doações. Muitas vezes, surgiam desentendimentos acerca da grandiosidade da atividade, que acarretava questionamentos e resistência do grupo. Laise comenta que

A Lígia gosta muito de festa, ela é muito festeira. Então, nós tivemos no dia das crianças. Ela fazia aqueles bolos de metros, e eles entravam em fila para comer bolo. Ela fazia o bolo, a gente ajudava a decorar o bolo, bem simples, uma coisa simples. Teve semana que ela colocava aqui o cardápio da semana das crianças: segunda-feira estrogonofe, mas não conseguiu creme de leite e professores traziam um pouco de creme de leite, todo mundo ajudando, batata palha. Pedindo para os alunos: "Vocês querem estrogonofe?", "Queremos!", "Mas não temos creme de leite.". Os



meninos que podiam, traziam um potinho de creme de leite. Aí, segunda-feira: strogonoff; terça-feira: lasanha; não sei o quê. Esse foi o presente do dia das crianças, para todas... (Laise – entrevista realizada em março de 2017).

Havia, também, jantar para os professores, com diferentes temáticas, confraternização de final de ano. Para os alunos: Páscoa, dia das mães, dia dos pais. Cláudia relatou a justificava de Lígia de que “as festas atraem as pessoas; você se sente mais pertencente a um espaço se você se sente bem lá” (Cláudia – entrevista realizada em dezembro de 2017). Ou ainda, no comentário de Olga, ao justificar a defesa das comemorações, apesar de algumas resistências, ela “não abria mão”. E, como resultado, “você está trabalhando a parte afetiva, porque a criança gosta de levar o pai e a mãe pra escola, mas às vezes não tem oportunidade” (Otília – entrevista realizada em novembro de 2017).

Uma terceira forma de acolhimento evidenciava-se no atendimento e cuidado às pessoas que a procuravam em sua sala. A própria diretora, em mais de um momento de sua entrevista, atribuiu muita importância a essa atividade:

Por isso que falei para você: poderia cair canivete, se o professor chegasse à porta da minha sala e falasse: ‘Posso falar com você?’, eu parava o que eu estivesse fazendo, Carlos, porque eu acho que isso é que faz a diferença: você trocar, deixar a pessoa... A pessoa tem que confiar em você; tanto na parte dentro da escola ou se ela chega com um problema da casa dela; você está vendo que o cara não tem... Você está olhando para ele, está vendo que tem alguma coisa que não está bem e pega e não é capaz de parar e falar: ‘Venha aqui. O que foi?’. Quantas vezes eu fiz isso, cara. Nos sete anos em que fiquei lá, cada dia é uma situação nova; e a pessoa tem que ser feliz, se ela não estiver feliz, não consegue passar nada para o outro. Ela vai passar só mágoa, coisa ruim, sendo que se ela estiver bem, consegue fazer essa transformação junto com o aluno na sala de aula. Por isso, eu achava que tinha que parar o que eu estivesse fazendo para atender a qualquer pessoa que chegasse à minha porta (Lígia – entrevista realizada em dezembro de 2017).

Para Camila, os assuntos que as pessoas conversavam com Lígia eram variados: “Bater papo, chorar, pedir conselho”. E isso se estendia a professores e à comunidade. Para a professora, quase sempre “tinha algum pai vindo aqui conversar com ela. Mas não era nem uma questão assim: porque ela convocou, porque o aluno aprontou. Ela era muito para o lado mais social” (Camila – entrevista realizada em junho de 2017). Com essa liberdade, muitos alunos se aproximavam, contavam problemas pessoais. Houve uma aluna que se automutilava, então Lígia pôde encaminhar a situação para tratamento. Laise comentou que, inclusive, a diretora precisou estabelecer alguns limites ao acesso à sua sala, quando fechava a porta, para poder cumprir com algumas tarefas.

Ela teve que ensinar, porque a porta estava tão escancarada, que nós nos sentíamos no direito de entrar; foi uma questão de depois ela acertar, porque ela viu que a gente estava muito aberta com ela. Aí, ela fez isso, mas eram muito raras as situações. E os alunos, na hora do recreio, iam lá falar com ela (Laise – entrevista realizada em março de 2017).

Nas atividades escolares e na conversa com a equipe, pais e alunos, Lígia reforçava alguns princípios que eram repetidos muitas vezes e, em certos casos, incorporados ao discurso de outras pessoas. Quando entrevistada, já na direção de uma unidade do CEU, Lígia reforçou o uso que fazia de alguns *slogans*, repetindo-os na própria entrevista. Na EMEF, destacaram-se o discurso da construção de uma educação de excelência e de que o aluno sempre estava em primeiro lugar, defendendo o envolvimento e agregação de todos a esse ideal. Isso foi perceptível no encerramento das atividades da mostra cultural, em que ela parabenizou os alunos aprovados para bolsa de estudo integral no Colégio São Luís e encerrou a fala dizendo que ‘Escola de Qualidade já temos, queremos agora escola de excelência!’.

Semelhante valorização da excelência ocorreu na abertura das apresentações dos TCAs, em que ela cobrou disciplina ao longo das apresentações e ressaltou que os alunos é que ‘farão o IDEB e levarão a escola para a frente.’. Na sua festa de despedida, essa mensagem de um trabalho de qualidade foi registrada no cartão entregue aos convidados, de que ‘as sementes que foram lançadas e que vão gerar frutos.’. Esse reforço e direcionamento do trabalho no plano do discurso, unificando o objetivo da escola e das ações, pôde ser captado nas entrevistas.

O objetivo dela mesmo, ela queria fazer dessa escola uma escola boa. Eu acho que é isso: ela queria. Não teve nenhum outro motivo, para mim, por isso ela batalhou muito mesmo pela escola, eu acho que era uma coisa dela. Que ela é daqui da comunidade, ela estudou aqui [...] Eu acho que é o jeito dela pensar como funciona uma escola que eu acho que funcionou do jeito que ela queria; a prioridade é do aluno. E é mesmo, ela montou parquinho, ela tinha essa preocupação, a brinquedoteca. E ela tem uma preocupação que a criança tenha um momento para brincar: não ficar aqui na escola o tempo todo; tanto que a gente tem parquinho, a brinquedoteca, tem tudo... Os horários para gente levar a criançada. Ela pensa no aluno (Shirley – entrevista realizada em maio de 2017).

Laise relatou em sua entrevista que Lígia instituía essa preocupação com os alunos em dois âmbitos, da prática e do discurso, ainda que sem utilizar essas palavras, ao lembrar que “ela sempre falava: entre os alunos e vocês – nós professores – eu vou para os alunos. Eu vou defendê-los em todas as instâncias.”. Na prática, isso aparecia no desenvolvimento dos “projetos para o aluno, alimentação do aluno, a preocupação com alimentação do aluno, que

nem o aluno meu do integral” (Laise – entrevista realizada em março de 2017). Essa preocupação como característica da escola era ressaltada na chegada de novos membros à equipe docente.

Ela apresentava essas pessoas e falava para gente se apresentar rapidamente. Chegava para o professor e falava assim: ‘Olha, aqui ninguém pede remoção, tá? Porque não querem. Aqui a gente trabalha; aqui o aluno é primeiro. Eu defendo vocês, na frente de quem está te acusando, depois a gente vai conversar sozinho.’ Sempre foi assim: se vem o pai brigar com você, ela defendia você. Aí, ela tentava saber se você tinha feito alguma coisa errada; depois você ouvia também (Laise – entrevista realizada em março de 2017).

A professora Indira e a supervisora Marília destacaram características de Lígia: incentivava os projetos e iniciativas voltadas aos alunos e demonstrava reconhecimento ao trabalho do grupo.

A Lígia chamou o Caetano para conversar e falou assim: "Olha, vamos tentar aumentar a quantidade tanto de projetos para escola e tentar convencer alguns professores a fazerem projeto. Por exemplo, professor que não acumula, se eles tiverem a disponibilidade do horário, se estiver a fim de fazer. Vamos tentar trazer novas ideias.". E ela ia à sala dos professores ou na reunião pedagógica. E ela: "Olha, ninguém quer fazer projeto.". Começou a fomentar, a instigar essa questão. E aí, aos poucos, isso foi crescendo [...] (Indira – entrevista realizada em agosto de 2017).

Na avaliação da supervisora, houve destaque semelhante. Lígia era a pessoa que dizia:

‘Vamos fazer tal coisa. Eu quero que apareçam dez projetos na minha mesa, porque nós vamos fazer isso!’. Ou chama: ‘Pensa numa coisa porque eu tive essa ideia!’. Era o jeito dela funcionar. Mas tinha esse vínculo: ‘Eu estou aqui para os alunos aprenderem’, tinha esse discurso bastante fortalecido dentro da escola (Marília – entrevista realizada em outubro de 2017).

Em suas atitudes, conciliavam-se pressão, apoio e reconhecimento, ao menos na percepção e comentários dos entrevistados. Priscila, ao comentar aspectos fundamentais do trabalho da direção escolar, realiza aproximações com o trabalho de Lígia:

Eu acho que o diretor tem que estar ativo ali na atividade, não que ele vá pôr a mão na massa – muitos colocam – e nessa parte eu dou os parabéns para a Lígia porque ela estava presente. Por exemplo, teve a festa junina: ela ia atrás, conversava com os professores, ‘Ah! Eu não quero participar.’ ‘Vamos lá! Você vai em qual barraca?’ ‘Você vai apresentar o que?’ Ela ia lá e via os ensaios: ‘Que legal está ficando o ensaio.’ De mostrar: ‘Olha, estou aqui; estou vendo o seu trabalho e está importante.’ De divulgar, isso motiva o professor, saber que o seu diretor reconhece o seu trabalho; então ele agrega, consegue manter uma unidade quando está ali presente. Ele flana na escola, ele vai na sala de aula de vez em quando, ele vê o

ensaio, vai lá e tira uma foto. Olha e fala: ‘Parabéns. Está legal.’ (Priscila – entrevista realizada em novembro de 2017).

Caetano identifica outras contribuições de Lígia. Ainda que esta interferisse ou conduzisse pouco o processo de formação dos professores, facilitava e incentivava a participação, diferentemente daquilo que ele percebia nos colegas que participavam dos mesmos cursos e que enfrentavam resistência na participação da gestão. Segundo ele, quando recebe convite para formação, no entender de Lígia, “professor tem que ir”. O docente também identifica que a atuação de Lígia, nesse incentivo ao trabalho e direcionamento para atender o aluno, desenvolvia-se mais no cotidiano do que nos momentos formais de reunião. A repercussão disso era que os professores tendiam a fazer o mesmo.

A Lígia ela era sempre no dia-a-dia, não era um momento específico, eu tenho uma ideia e vou levar só na formação, vou levar só na JEIF, só na jornada pedagógica... Ela trazia no dia-a-dia. Eu, por exemplo, tive uma ideia de algo para fazer... A porta dela estava aberta. Se ela não estivesse com pais, com outros colegas, e nada de muito urgente, o professor podia puxar a cadeira, sentar e expor para ela. Então, ela chegava na hora da JEIF ou no intervalo mesmo, ou até durante um momento que ela tinha a sua ideia e com os professores que estivessem em HA, em hora de atividade, ela ia lá e passava, pedia para passar para os colegas e amadurecer. Ela era sempre muito aberta a isso, ela não esperava um momento para trazer (Caetano – entrevista realizada em dezembro de 2017).

Esse conjunto de ações repercutiu na postura e relação dos alunos com a escola, sendo percebido tanto pela comunidade interna quanto pela supervisão. Marília analisa esse desenvolvimento e as implicações trazidas para a escola:

Eu acho assim, a Lígia, ela de fato foi uma figura nuclear para disparar, desencadear, uma nova mentalidade na escola. Eu não sei se atingiu na mesma intensidade a todos, mas ela disparou uma gestão mais aberta, com maior campo de diálogo com os alunos, um acompanhamento mais focado em alguns alunos específicos. Isso, acho que foi determinante para criar uma comunidade de alunos, principalmente, porque acho que esse é o foco nuclear da escola. Mas isso foi determinante para criar alunos mais tranquilos, mais abertos, com maior acessibilidade, por exemplo, à direção, à coordenação (Marília – entrevista realizada em outubro de 2017).

Em conjunto com a alteração na relação dos alunos com a escola, via afetividade, abertura e pertencimento, havia intervenção marcante da diretora em questões disciplinares, atuando junto com indivíduos, turmas e pais. Devido ao fato de pertencer à mesma comunidade, Lígia estabelecia um primeiro vínculo ou plataforma para contato e, aproveitando-se deste vínculo, oferecia apoio e suporte a alguns problemas pessoais e familiares dos alunos. Outro foco do trabalho da diretora era o acompanhamento e a intervenção pedagógica em conselhos, montagem de salas e atribuições de aula.

Na atuação interna, para manter a disciplina e um ambiente favorável ao desenvolvimento de atividades escolares, Lígia conversava com as turmas e pais, por exemplo, nas reuniões oficiais. Nas intervenções pessoais, em alguns momentos, transferia alunos que não se ajustavam ao modelo da escola, e, ao receber alunos considerados complicados, “ela já enquadrava. Já vinha enquadrado. Ela já chamava o cara lá e falava assim: ‘O negócio é o seguinte: aqui é assim!’” (Laise – entrevista realizada em março de 2017). A própria diretora, em um de nossos primeiros contatos, relatou a conversa que teve ao receber um aluno que fora retido em outra escola e discutiu com a equipe, por não aceitar o resultado. Lígia disse a ele: ‘Não é a gente que vai ter que se acostumar com você. Você que vai ter que se acostumar com a nossa escola.’

No trabalho interno, principalmente no início, os funcionários eram designados a acompanhar as salas mais difíceis. Luís, que é ATE, comentou que, quando chegou à escola, em 2012, havia muitos alunos repetentes, indisciplinados, muitas brigas. Lígia mandou que ele ficasse no corredor de cima, fazendo cara feia e sem muita conversinha, para impor respeito, senão ‘eles montam’ e controlam as coisas. Quando não se resolvia internamente, os pais eram chamados.

A Lígia batia boca, ela brigava, ela chamava os pais para assistir à discussão, para o pai participar da discussão e da bronca do filho. Isso era uma coisa que a Lígia fazia muito: o pai ser chamado. O aluno não era dispensado porque ele aprontou naquele dia – ele ficava esperando aqui o pai vir buscar – e fechava-se a porta e se discutia. [...] E o pai levava também, porque ela dava bronca no pai também, falava assim: ‘O filho é teu, você tem que tomar uma atitude.’ E falou muito isso, muito, muito. Eu assisti muito isso. ‘O filho é teu, está andando com quem não deve, estou te falando isso!’ [...] ‘Olha, eu peguei ele lá na quebrada. Eu o vi na quebrada.’. Como ela é da região, ela está sempre rodando. [...] Ela chegou a falar: ‘Ou você quer enterrar teu filho?’. Acho que se eu falasse isso, eu levava um processo, mas é o jeito dela, entendeu, de levar aquilo. Nenhum, nunca, nenhum pai achou isso um horror. Então, é dela mesmo, da personalidade dela, acho que por ela ser da comunidade, acho que é isso também, ajuda muito (Laise – entrevista realizada em março de 2017).

Por ser vizinha da escola, a diretora possuía, no entender dos professores, maior liberdade para intervenção e atuação, além de conhecer algumas dinâmicas existentes no bairro, como citado anteriormente. Caetano também destaca essa vantagem nos desentendimentos que surgiam com os pais e demandavam intervenção da diretora.

Muitas vezes, o pai não conhece o professor e o professor não conhece o pai, e aí tomava algo simples como algo muito conflituoso, e ela, conhecendo o professor e conhecendo o pai, ela chegava, mediava, de modo que o pai não criasse mais conflito e que o professor também entendesse aquele pai, aquele aluno (Caetano – entrevista realizada em dezembro de 2017).

Usando essa proximidade, Lígia abria a escola à comunidade, discursava que era para eles o que era oferecido e, também, cobrava a preservação e contrapartidas.

‘Vocês picharam a quadra! Eu acabei de pintar! Quem foi?’, aquele silêncio... Ela falou: ‘Estarei, até amanhã, recebendo visitas na minha sala, eu quero que me digam quem foi.’. E vinha a resposta. Aí, ela ia até o cidadão e pedia; e os caras pintavam. Quer dizer, ela tinha ali... E outra: ela é da comunidade. Outra coisa que ela sempre falou: ‘Eu sou de vocês. E estou aqui. Eu moro aqui.’. Então, os pais começaram a ter um relacionamento com ela de amigo; muitos foram amigos dela, pois ela estudou aqui (Laise – entrevista realizada em março de 2017).

A supervisora escolar, quando entrevistada, destacou que as mudanças internas no comportamento, disciplina e pertencimento dos alunos liberaram tempo e energia dos professores para que pensassem em questões pedagógicas, mesmo que existissem muitos aspectos a serem aprimorados nesse sentido. Em seu papel pedagógico, diversos professores e membros da gestão relataram que Lígia não intervinha; ela não era de falar como fazer o trabalho em sala e estabelecer a linha pedagógica do professor.

Mas ela acompanhava: ela sabia, por exemplo, se eu reclamasse que eu tivesse alguns alunos muito indisciplinados ou alunos com muita dificuldade de aprendizagem, em algum momento, ela saberia, mas ela não vinha participar das reuniões e conversar comigo pessoalmente; normalmente quem passava isso para ela era a Priscila (Camila – entrevista realizada em junho de 2017).

Essa abertura e essa liberdade não eliminavam conflitos e desentendimentos no âmbito da organização pedagógica da escola.

Ela reclamava um pouco, mas ela entendia, e aí, digamos assim, ela entrava em contato com a DRE e tentava organizar a nossa solicitação. Tudo o que a gente solicitava, pensando na questão pedagógica, que a gente sabia que ia ou influenciar o aluno negativamente ou positivamente, ela sempre tentava ajustar, na medida do possível. Mas ela não era aquela presença assim, olho no olho com professor, não. Era mais com a Priscila, mesmo (Camila – entrevista realizada em junho de 2017).

Cláudia, como coordenadora pedagógica, relata seu olhar sobre a presença de Lígia da perspectiva oferecida pelo seu cargo na escola.

A Lígia participava de absolutamente tudo. De tudo. Tudo ela queria saber o que estava acontecendo. Todo documento ela queria saber o que acontecia. Conselhos finais, conselhos de nono ano, principalmente, pois eram os que estavam indo embora, ela participava de todos os conselhos: sentava junto, interferia, porque ela conhecia aluno por aluno pelo nome, pela família – ela é da comunidade – ela conhecia a família, ela conhecia as dificuldades, ela conhecia o potencial; ela participava ativamente. Isso facilitava bastante. Ela era muito aberta a isso: querer

participar e a deixar os outros participarem (Cláudia – entrevista realizada em dezembro de 2017).

Para o ano de 2018, Priscila pretendia mudar uma decisão tomada por Lígia e misturar os alunos de 1º ano. Lígia os havia agrupado, colocando os menores (mais novos) em uma única sala. Priscila pensa o contrário e justifica que, misturando, os mais velhos podem ajudar os mais novos. Além desse exemplo de atuação na organização de aspectos pedagógicos, um papel assumido por Lígia era ajustar a escolha das salas/anos ao perfil das professoras. Tanto ela quanto Laise relatam essa atuação.

‘Você está pretendendo pegar o quê?’. Como ela já conhecia muito os professores, ela via que alguns professores... A menina dos olhos da Lígia era o 1º ano. Ela queria sempre professoras muito comprometidas [...]. Então, ela ia chamando e vendo quem é que estava com intenção de escolher o 1º ano; se aquela pessoa – que ela via que não tinha perfil para 1º ano – ela tentava convencer a não pegar [...]. Ela tentava saber, no dia da atribuição, já saber praticamente todas as séries que cada um ia pegar (Laise – entrevista realizada em março de 2017).

Quando a pessoa não tinha perfil, eu chegava e já conversava: ‘Você tem certeza que você vai pegar isso?’ ‘Olhe, preste atenção! Se você pegar, você vai ter tais e tais dificuldades. E se você pegasse uma outra turma?’. Você entendeu? Tinha que ter o jogo de cintura para poder fazer com que a pessoa entendesse que ela não consegue aquilo. Ela ainda está em preparação. Eu acho que isso faz a diferença também, porque tem que estar ali com o professor, tem que estar atenta no que ele consegue desenvolver com a sala dele (Lígia – entrevista realizada em dezembro de 2017).

A inserção nos problemas individuais dos alunos, na tentativa de ajudá-los, ocupava a atenção e preocupação de Lígia. Ela relatou extensamente um atendimento realizado com um aluno e sua mãe, desde o momento em que percebeu que o aluno passava por uma situação difícil aos encaminhamentos e intervenções com a mãe. O aluno queria contar para a mãe que era homossexual e, além de ter medo da reação, não sabia como fazer, contando com a mediação de Lígia.

Nossa, Carlos! Na hora em que ele entrou na sala, ela o abraçou e aí chorava todo mundo: chorava eu, chorava a Cleide, chorava ele, chorava a mãe dele. E ela falando para ele que amava ele, que ia aceitá-lo do jeito que ele fosse a vida toda. Isso, para mim, é muito mais prazeroso, dá muito mais tesão de trabalhar, de acolher essas pessoas que precisam da sua ajuda. E tem muita gente que não tem noção, que não enxerga que o outro está precisando de você. Eu acho que a educação precisa de gente com olhares mais afinados, pessoas que têm uma percepção maior – de perceber mesmo – que a pessoa está com alguma dificuldade; tem gente que não precisa nada, só precisa conversar um pouquinho. E a gente consegue fazer a diferença na vida dele, pois eu acho que a educação tem que fazer a diferença, não só intelectualmente; tem que fazer a diferença na vida da pessoa (Lígia – entrevista realizada em dezembro de 2017).

Os relatos e observações identificaram a relação que Lígia adotava perante as críticas e problemas, em que era franca em falar, ao mesmo tempo em que possibilitava espaço para que as pessoas apresentassem suas opiniões. Costumava também cobrar e exigir comprometimento, muitas vezes de forma contundente, originando conflitos e discussões. Nesses momentos, a equipe relatava que havia a exaltação dos ânimos, principalmente da diretora. No entanto, passado o momento, os ajustes eram realizados. Em certos momentos, um dos lados retrocedia e as divergências e ressentimentos não eram retomados.

O grupo valorizava o jeito utilizado por Lígia para convencer as pessoas, sua maneira de falar, de insistir, de valorizar a contribuição do sujeito e o seu papel na escola, aos quais correspondia com apoio material e reconhecimento, demonstrado por elogios.

Os motivos de desentendimentos alegados pelos professores na relação com a diretora deviam-se mais à forma de fazer as coisas do que aos objetivos pretendidos para a escola.

‘Lígia, a gente precisa conversar. Estamos com problema’. A gente passava para Priscila: ‘Ó, pode chamar a Lígia para marcar um momento para gente conversar, porque a gente precisa resolver isso.’. Normalmente eram questões pedagógicas. E ela sempre via, ouvia a gente. ‘Ah! É isso que vocês querem? É isso que vocês precisam? Beleza. Então, vamos ver e depois eu respondo.’. Nunca foi de embates assim: ‘Não. Não vou fazer. Tem que ser do meu jeito. Ponto final e acabou.’. Ela entendia (Camila – entrevista realizada em junho de 2017).

Alguns mal-entendidos surgiam e geravam contestações:

Era briga profissional. (risadas) Alguma coisa que ela não entendia e a gente queria fazer, às vezes ela achava que não, a gente ia brigando até conseguir, ela dava essa abertura para gente, para conversar e para falar. (Shirley – entrevista realizada em maio de 2017).

Nas falas e depoimentos, não se percebem dúvidas dos professores de que Lígia estava buscando os mesmos objetivos, ainda que discordassem dos modos de encaminhá-los.

Ela tinha um carinho pela escola e ela queria fazer uma escola de qualidade. Ela sempre visou a isso. [...] Então, mesmo a discordância, era com um objetivo, eu estou discordando porque eu acho que uma escola de qualidade se faz assim, o outro que se faz assim (gesto para outra direção). No fim das contas, sempre se entendiam. O resultado desse grupo é esse, é o objetivo claro, se juntar entre si as pessoas com esse objetivo de educar e trabalhar para isso, e aqueles que chegaram e não se adaptaram, deixavam o grupo e atraíam as outras pessoas (Caetano – entrevista realizada em dezembro de 2017).

Maior franqueza e possibilidade de apresentar contestações são valorizadas pelos docentes e destacadas como características de gestão benéficas à escola, quer por corrigir



problemas existentes, quer por possibilitar superação de mágoas e ressentimentos surgidos com os problemas ou atritos gerados, sendo estes encerrados mais rapidamente, sem consumir a energia do grupo. Em conversa observada na sala dos professores, estes comentavam sobre a relação com a direção nesse sentido. Walmir diz: ‘A gente falava mal na época da Lígia, mas não era nesse nível’, ou seja, sem levar para ofensas pessoais; ‘A Lígia, a gente falava na cara dela’, diz Gisele, que recebe confirmação de Laise. ‘A gente resolvia ali!’, diz Indira e aponta para a sala da direção. Para finalizar, Gisele ainda relata que, na reunião pedagógica geral, Lígia apresentava tudo o que eles falavam, de forma sistematizada, ainda que sem revelar os nomes dos autores das críticas. Em outra ocasião, Indira ressaltou a intensidade das discussões, ao dizer que foi necessário fechar a porta da sala da direção, algo raro de acontecer para eles, mas que depois seguiam em frente.

Com a equipe de coordenação, também surgiam atritos, que recebiam encaminhamentos e resultados semelhantes.

Eu tinha grandes problemas com a Lígia: a gente batia muito de frente, mas tudo no âmbito profissional, a gente nunca levou para o pessoal, porque somos amigas até hoje. Mas a Lígia era uma pessoa que fazia as coisas acontecerem: ela ia atrás, ela buscava, ela fazia, ela corria, ela ia reclamar com um, reclamar com o outro para que as coisas acontecessem aqui dentro. Ela não queria crescer pessoalmente, ela queria que a escola crescesse (Cláudia – entrevista realizada em dezembro de 2017).

O fato de existir espaço para contestação não significava que Lígia tolerasse posturas inadequadas de professores. Suas formas de fazer as cobranças e de dizer quais aspectos mais a incomodavam surgiram ao longo da pesquisa. Em uma conversa sobre uma professora que não trabalhava bem na festa junina e, nas palavras dos professores, ‘não queria fazer nada e só se escorava’, Laise diz: ‘É uma ótima amiga, mas trabalhar com ela na festa junina não dava, pois ela sumia em um buraco negro. A Lígia dava cada fumada nela!’. Indira resalta que Lígia cobrava, e eles levantam a hipótese de que a cobrança teria sido o motivo para que essa professora tenha se transferido para outra escola. Lígia, em entrevista, apresentou o que pensa sobre essas situações.

Você já deve ter me visto falar algumas vezes e você sabe que eu não mando recado para ninguém: se eu achar que não está bom, vou falar: ‘Venha aqui. O que dá para você mudar? Você está vendo que estamos com dificuldades. Sua sala não...’. Se a sala não consegue tirar a nota – mais da metade da sala não consegue tirar nota – o problema é quem? Não é o aluno. O problema é que o professor não está conseguindo atingir o aluno. O que a gente pode fazer para melhorar? Tinha gente que passou por lá e era muito difícil: chegava à sala, pois eu costumava andar para ver o que estava acontecendo, e a professora sentada em cima da mesa e os alunos se matando (Lígia – entrevista realizada em dezembro de 2017).

Em certos momentos, as intervenções da diretora eram duras e contundentes.

Por ela ser muito espontânea, ela te xingava, ela batia boca, ela ia lá na sala dos professores, fazia um escândalo. Ela fazia escândalos homéricos na sala dos professores, fechava aquela porta e a gente tinha que ouvir tudo que ela tinha que falar, mas ela saía de lá, acabou, entendeu? Não ficava mágoa, não ficava nada (Laise – entrevista realizada em março de 2017).

Otília acrescenta o papel do linguajar de Lígia ao cobrar o trabalho das pessoas e como, apesar de dizer que agia de forma diferente, via isso: “A Lígia vinha e ‘pá’ [som de tapa na mesa] ‘Porra. Caralho. Cacete.’ E todo mundo saía fazendo [...] Você vê, a Lígia tinha uma outra maneira de lidar, mas que dava certo” (Otília – entrevista realizada em novembro de 2017).

Em meio a essas atitudes, a capacidade de negociação da diretora era valorizada. Ao falar das decisões sobre as festas da semana das crianças, se seriam mais curtas ou longas, Priscila relata a reação de Lígia:

‘Caralho! Essas professoras não querem saber de nada, eu não vou fazer mais nada!’ Gritando, gritando... Eu não deixava ela levar esses gritos, ‘xingos’ para o grupo: eu ouvia, não absorvia, não era para mim mesma, e pronto. [...] já saiu a semana inteira e já saiu só dois dias dos professores. Ela teve que se dobrar, ficou emburrada um tempo, mas depois vai (Priscila – entrevista realizada em novembro de 2017).

Em determinado momento, Laise passou por problemas de saúde e esteve de licença. Se o seu afastamento ultrapassasse determinado prazo, ela perderia a sala de recuperação e voltaria para a sala de aula. O impacto desse tipo de alteração na escola, nos alunos, é grande. Uma professora sairia de sala para que Laise assumisse. Como esta estava de licença, seria outra professora. Por outro lado, a sala de recuperação seria designada a uma terceira pessoa, que, provavelmente, sairia de sala para fazer isso. No final, por uma licença, duas turmas, que já possuíam vínculos com os professores, teriam trocas. Além disso, no entender de Lígia, haveria uma grande perda na recuperação paralela, pois ela valorizava muito o trabalho de Laise. Para solucionar problemas, muitas vezes, Lígia usava, a favor da escola, elementos da legislação.

"Você volta, quebra sua licença e depois você entra na licença de novo; e não perde a sala, porque eu não quero te perder.", para não perder recuperação paralela (Laise – entrevista realizada em março de 2017).

O jeito de falar, procurando convencer a equipe, se mistura a outras estratégias. ‘Quantas vezes nós cedemos para coisas que a gente não concordava para a Lígia pelo jeito que veio e pela conversa?!... A escola é feita de pessoas!’, comenta Camila. Ou nos dizeres de Indira: “Eu acho que a Lígia, o jeito dela, assim, eu acho que já traz as pessoas para ela, entendeu, porque ela sempre foi muito de conversar, de trazer para si a pessoas” (Indira, entrevista realizada em agosto de 2017). Além dessa agregação na forma de se comunicar, o exemplo e o fazer junto aparecem nos comentários:

Então, ela não fala para os outros e manda os outros fazerem, mas ela vai lá e arrasta cadeira também, porque ela fala: ‘Vamos fazer, todo mundo vai, eu também estou nessa. Vamos.’ E ela também arrumava, ajudava a enfileirar as cadeiras. ‘Vamos decorar a escola; venha imprimir aqui na impressora da minha sala.’ [...] Então, ela era muito mão na massa; e você não tem coragem de não fazer nada porque se a diretora que está lá, que é a líder, foi arrastar cadeira para arrumar o cenário, por que eu não vou lá fazer também? Ela desempenhava muito bem esse papel de conseguir mobilizar as pessoas para fazer as coisas, principalmente porque ela dava o exemplo e ela fazia. Eu aprendi muito com ela também, porque eu acho muito legal isso, de ela conseguir, ela era carismática. [...] A gente também já teve discussões, o que é normal. A Lígia às vezes dava um “xingão” em todo mundo, mas ela adora que as pessoas inventem coisas, inventem projetos; a escola era cheia de projetos. Diminuíram alguns, então eu vinha com a proposta: ‘Lígia, eu estava pensando na reunião pedagógica em fazer isso e isso.’; ‘Eu estava pensando de, no dia da mostra, fazer um painel, o que você acha?’; ‘Acho tudo ótimo, adorei a sua ideia.’ E ela apoiava (Priscila – entrevista realizada em novembro de 2017).

Além do apoio e da motivação, Lígia providenciava os recursos para que determinadas atividades acontecessem. O grupo pesquisado, bem como algumas situações vivenciadas, revelaram as estratégias e a criatividade da diretora para providenciar essas condições. Aos pais, ela pedia uniformes que estivessem pequenos, doação de alimentos para incrementar as comemorações ou substituir produtos fornecidos de qualidade questionável e que foram devolvidos; à diretoria de ensino, pedia materiais. Na reunião de pais, contou que foi reclamar da falta de material na DRE e que pegou o que havia de sobra para garantir que os alunos tivessem material escolar para a primeira semana de aulas. Com o serviço de alimentação terceirizado, negociava para que houvesse merenda em dias não previstos, tais como conselhos: ‘as cozinheiras sempre conseguiram se organizar para fornecer a merenda.’ (Priscila – entrevista realizada em novembro de 2017), ou até para fazer uma comida especial para as crianças:

Ela chama o pessoal terceirizado, ela chamava o pessoal da cozinha, a responsável, e falava: ‘O que você vai oferecer para essas crianças no dia das crianças?’; ‘Ah! O que tem!’; ‘Não! O que tem, não. Poxa, vamos fazer uma coisa diferente? Manda para mim isso? Manda aquilo?’ [...] Ela é muito pidona, sabe? Ela é pidona mesmo: ela pede para a gente, ela exige da gente colaborar. ‘Poxa, gente, é para as crianças... Traz um pouquinho de leite, aí.’ Festa junina: ‘Eu quero um fardo de refrigerante de cada professor.’ Os professores chiavam, mas você sabe que eu acho que não é nada para gente e para a comunidade é muito. A verba que ela conseguia nas festas juninas era enorme: sete mil reais com nada. Era tudo na base da doação, na base de chorar, ir lá para os comerciantes pedir pãozinho. Isso aí é dela (Laise – entrevista realizada em março de 2017).

Laise ressalta que essa postura criativa para adaptar a escola e aprimorar as atividades se revelou na adoção do período integral de recuperação paralela: “Ela começou a crescer o olho e falou assim: ‘Você não quer ficar o dia inteiro? [...] E ela falou assim: ‘O que você acha de ficar mais aqui, atender mais alunos’?” (Laise – entrevista realizada em março de 2017). Para isso funcionar, negociou com o transporte escolar, com a merenda, mudou a jornada da professora. À época da mudança do ensino fundamental de oito para nove anos, não houve oferecimento de 5ºs anos em todas as escolas, mas, em algumas, surgiram pólos que concentraram os alunos retidos que precisavam cursar esse ano. Sabendo disto, a decisão de Lígia foi trazer esses alunos de outros locais e, com isso, completar a jornada dos professores, evitando o fechamento de salas.

Ela chegou para nós e falou assim: ‘Olha a gente, eu não quero perder nenhum professor aqui, porque, se fechar sala, eu vou ter que dispensar professor; professor vai ter que cumprir na outra escola e muitas vezes ele não cumpre, prefere mudar de escola. Então, eu vou trazer o módulo para cá’ – que é mais uma sala de aula – e o pessoal ia aceitando, a gente ia aceitando. Ela também não dava muita opção; na hora, ela chegou: ‘Vai vir esse pessoal do 5ºAA.’ É assustador, porque você sabe que vem barra pesada. Ela também não dava muita opção, nesse sentido, não: ‘Eu quero aluno aqui na escola! Vocês não querem trabalhar? Vocês não querem ter jornada completa? Então, bico calado.’. E a gente ficava de bico calado e ia trazendo. (Laise – entrevista realizada em março de 2017).

O trânsito que Lígia realizava entre as ações pedagógicas e administrativas<sup>20</sup>, ajustando as decisões administrativas para atender às necessidades pedagógicas, foi tematizado nas entrevistas. Camila avaliou que Lígia se concentrava no aspecto pedagógico e delegava as tarefas administrativas às assistentes. Olga disse o inverso, ao afirmar que ela se concentrava no administrativo, “mas, quando ela queria que alguma coisa acontecesse, principalmente a mostra cultural e a festa junina, ela impunha o que ela queria” (Olga –

<sup>20</sup> Nas considerações teóricas desta dissertação, discutem-se alguns equívocos do uso dessas terminologias como instâncias separadas ou até contraditórias. Nesse momento, opta-se por permanecer com essa divisão, pois ela é originária da avaliação realizada pelas pessoas sobre o trabalho de Lígia.

entrevista realizada em novembro de 2017). A supervisora Marília, que, em sua atuação na escola, podia observar a interface entre a atuação pedagógica e administrativa, considera que ela não tinha uma preocupação de ficar alimentando informações nos sistemas de gerenciamento das escolas e nem de exigir isso como função primordial da equipe.

Não tinha esse desgaste. Os professores estavam livres para pensar o pedagógico. Eles não eram envolvidos nem arremessados a discutir EOL. Então, tem uma burocratização em curso atualmente na escola, que não tinha no perfil da Lígia. Às vezes, era eu que falava: 'Isso aqui tem que fazer, tem que passar por esse processo.'. A Lígia era muito autêntica, ela falava: 'Eu não!' [risada]. Então, a gente tinha que... Sempre deixava... Muito respeitosa também, apesar de ser muito espontânea e autêntica. Não tinha essa burocratização e nem essa assimilação de energia docente para questões... se resolvia. Buscava-se resolver; nem sempre acertadamente, mas buscava-se não ficar embalando problemas, alimentando, e desviando o foco da questão que era emergente ali na escola: que era a questão dos alunos aprendendo, dos alunos vivendo a escola, os alunos falando (Marília – entrevista realizada em outubro de 2017).

Lígia, ao refletir sobre as funções e tarefas de um diretor de escola, sempre relacionando com sua própria atuação, ressalta a complexidade das atividades existentes e a necessidade de agir conforme o surgimento das demandas.

O diretor acaba fazendo a parte burocrática, a parte da interlocução com todas as áreas, com todas as pessoas de dentro do espaço, acaba sendo um psicólogo, terapeuta, faxineiro. Quantas vezes a gente deixou de fazer o que estava fazendo para puxar água da escola porque a escola estava inundando? Ou subir para ajudar a tirar a cortina porque precisava de alguém mais alto para ajudar. Entendeu? O diretor acaba assumindo todo o papel; ele é o faz tudo; é o “bombril” mesmo. E não deveria. A parte pedagógica... A gente acaba assumindo todas essas partes. [...] Acho que as nossas atribuições são pontuadas de uma forma, mas a gente acaba tendo que fazer aquela parte e mais o restante todo. E para você mandar tem que saber fazer; minha mãe sempre me falou isso: “Você quer mandar? Você tem que saber fazer.” Quantas vezes eu fui para a cozinha ajudar a fazer comida, ajudar a limpar a escola, arrumar a escola para receber as famílias. Direcionar (Lígia – entrevista realizada em dezembro de 2017).

Na EMEF Guilherme, Lígia considerou que foi preciso atuar mais no aspecto pedagógico devido às ausências da coordenadora por motivos médicos, o que reduziu seu tempo para o trabalho com as questões gerenciais.

Eu acho que quando você tem um tempo maior, você consegue administrar melhor. Como a parte pedagógica era muito falha, muitas vezes eu até deixava de fazer minha parte para poder cumprir a outra parte, entendeu? Então, acho que a parte pedagógica tem que andar junto e todo mundo tem que falar a mesma língua; esse é o fator principal (Lígia – entrevista realizada em dezembro de 2017).

Outra forma de atuação, relacionada à constituição da cultura da instituição, relatada por ela mesma dizia respeito à cobrança de postura, qualidade de trabalho e comprometimento da equipe.

Muitas vezes, eu subia nas salas de aula, aí eu via uma vez, depois, no outro dia, subia, estava em outra sala no mesmo formato. A gente tinha muita dificuldade porque a pessoa era nova e achava que era a melhor professora do mundo. Tive que chamar e conversar com ela, falei: 'Olha, filha, você precisa ver porque aqui a gente tem outro formato de educação. E não é esse que você está mostrando aqui para o grupo. Então, pensa direitinho porque vai sair a remoção e você ver se realmente quer ficar aqui, porque, se você quiser ficar aqui, vai ter que ter outra visão de educação.' Picou a mula (Lígia – entrevista realizada em dezembro de 2017).

Lígia relatou que fez poucos cursos e estudou pouco sobre o tema gestão escolar. Seus conhecimentos se desenvolveram ao longo da prática e do contato com profissionais experientes que a auxiliaram.

Olha, noventa por cento você aprende na raça e no dia a dia. É diferente do diretor de escola que fez um concurso para diretor [...]. De direção... eu não tive nada específico. Nada. Eu que corri atrás e fui fazendo o que eu achava que era da minha competência realmente. [...] Correr atrás de aprender, de conversar com pessoas que já são diretoras, de falar como faço, como deixo de fazer, o que você pode me ajudar. (gesto de telefonar para as pessoas) A disposição da pessoa faz a diferença; tem que correr atrás do conhecimento. Ser diretora é correr atrás de tudo. É matar um leão por dia. Cada hora é uma coisa que tem que parar de fazer para correr atrás de outra (Lígia – entrevista realizada em dezembro de 2017).

## **6.2 Categoria de análise 2: perfil de gestão e de liderança da diretora Clara**

Clara é a diretora titular da EMEF Guilherme. Sua formação superior é em Pedagogia e nível técnico em Química. Tem experiência de trabalho na rede estadual e municipal, como professora, coordenadora pedagógica e diretora. Assumiu a direção da EMEF e permaneceu por poucos meses, afastando-se por motivos médicos e sendo readaptada na DRE, onde permaneceu por sete anos. Ao retornar à EMEF observada, disse que procurou ajustar pendências que, em sua compreensão, existiam na escola: registros de alunos, horários de professores, regularização do patrimônio, faltas de professores e funcionários. Comentou que, quando retornou à unidade, em poucos dias, deveria ajustar documentos para que a escola não perdesse verbas.

Vários eventos observados e relatados demonstraram sua preocupação com aspectos administrativos da escola. Clara relata que o grupo não a recebeu bem e que houve resistência da comunidade. Adotou procedimentos de notificações e avisos por escrito aos professores e

maior controle de atestados médicos e dos horários. Os relatos dos docentes destacam que houve distanciamento pessoal dela com o grupo. Nos eventos escolares e reuniões de pais, Clara esteve presente, mas não assumiu a coordenação dessas atividades. Diversos relatos também demonstraram uma expectativa de que ela fosse mais ativa nesses momentos.

Ao reassumir a direção, uma de suas ações foi fechar a porta que permitia a visualização do pátio e o acesso dos alunos à sala da direção. Quando saiu de férias, essa porta esteve aberta, mas foi fechada em seu retorno.

No que diz respeito às relações humanas, seu perfil é mais reservado, mantém menos conversas e contato com os professores. O grupo ficou bastante magoado com o fato de ela demorar alguns dias para se apresentar para a equipe e com a falta de apoio e de interesse em conhecer os projetos e atividades. Na opinião deles, ao invés de apoio, começaram a enfrentar alguns obstáculos com a direção escolar. Clara, ao ser entrevistada, explicou que havia aspectos administrativos urgentes a serem corrigidos e, por focar nisso, não pôde tratar de outros assuntos. Além disso, a má recepção e a resistência do grupo prejudicaram seu trabalho.

O perfil da diretora Clara foi constituído a partir das observações diretas, de relatos de situações vivenciadas pelos professores, de depoimentos em entrevistas e da própria entrevista com ela, de forma análoga à composição do perfil da diretora Lígia. No caso de Clara, foi possível acompanhar o trabalho por mais tempo, visto que a troca de direção aconteceu no início do ano em que a pesquisa foi feita.

Em virtude do desgaste ocorrido na relação entre a equipe de professores e a diretora, sabe-se que a narração de algumas situações pode se apresentar, devido à subjetividade, mais acentuada ou ser avaliada de maneira mais negativa pelas pessoas. Posto isso, ressalta-se que, mesmo não havendo a intenção de agir de determinada maneira ou mesmo que Clara tenha agido diferentemente daquilo que foi narrado, importa identificar a percepção e os sentimentos surgidos no grupo a partir de sua atuação. Além disso, objetiva-se investigar o perfil que lhe foi atribuído, pois, ainda que não seja o pretendido, é aquilo que, no entendimento dos professores, se apresentou, foi reforçado e constituído no grupo. Este posicionamento de pesquisa, em relação a reconhecer certos resultados que, muitas vezes não correspondem às intenções da diretora, foi adotado em consonância com um dos objetivos da pesquisa, que é discutir as relações entre o perfil de gestão e liderança, o clima institucional e o trabalho pedagógico.

Alguns aspectos destacados pelas pessoas da equipe, geralmente identificados como uma falta ou carência, dizem respeito a Clara não conversar com eles, falar pouco e manter-se

distante. Além disso, em certas situações, a diretora manifestou dificuldades em escutar, dialogar e negociar as situações ocorridas. Apontam, também, que Clara não mostrou acolhimento às pessoas nem sensibilidade às suas necessidades e dificuldades. Para eles, sua atuação como diretora demonstrou pouca preocupação e pouco interesse nos aspectos pedagógicos da escola, realizando poucas intervenções com os alunos e familiares. Ainda que ocorressem atendimentos a alunos e familiares, os comentários reforçam a falta que a equipe sente de maior atuação nesses aspectos. Por outro lado, destacam a percepção de crescimento da atuação diretiva nos aspectos administrativos e na regulamentação da escola a partir de diretrizes legais.

Os movimentos da diretora, voltados a superar as deficiências anteriormente citadas, são, aparentemente, ofuscados pelas críticas, pela resistência e pelos conflitos existentes. Clara, durante entrevista, destacou sua atuação na esfera administrativa e legal, identificando a repercussão desse tipo de trabalho nas boas condições da escola para os alunos e relatando enfrentar resistência e dificuldades com o grupo.

Uma mudança associada ao perfil de gestão de Clara é o cancelamento de algumas práticas que, para atender aspectos legais, sobrepuseram-se à preocupação pedagógica. Para facilitar a organização da escola e alguns aspectos do trabalho dos professores, fizeram-se mudanças que reduziram o contato da escola com as famílias. Surge, também, na equipe, um ambiente marcado por maior desconfiança em relação à direção, medo, sensação de perseguição, abandono e tristeza. A seguir, serão apresentadas situações e depoimentos que fundamentaram a constituição das afirmações, anteriormente apresentadas, sobre a gestão de Clara.

Em relação a não falar com as pessoas, os comentários indicam que isso aconteceu desde a chegada de Clara à escola. “Quando ela chegou, ela não conversou com ninguém. Com ninguém. Ela foi conversar com uma parte do grupo depois de, sei lá, sete dias, oito dias. Pessoas entraram, pessoas saíram... Ela não se apresentou” (Indira – entrevista realizada em agosto de 2017). Laise apontou que houve resistência da equipe, mas contrapõe a isso que a pouca abertura da diretora contribuiu para não reverter esse quadro.

E também há certa rejeição que ela recebeu; nós não fomos muito bonzinhos. Mas ela também não se aproximou da gente; ela não se apresentou. Ela foi à sala do pessoal da manhã porque a Lígia a levou. E foi super legal isso: ela ter ido para a sala, os alunos gostaram dela, acharam ela bonita. À tarde, não, porque a Lígia não teve tempo. E não sei se é timidez dela ou foi muito trabalho mesmo, e ficou assim (Laise).



A falta de comunicação prejudicou a circulação de informações importantes ao grupo, como, por exemplo, quando o grupo buscava informações sobre o processo de escolha da nova assistente de direção. Ao ser perguntada sobre isso, Priscila disse, em tom de desabafo, que não sabe como será feito. ‘Ela não fala com a gente!’ (Priscila, entrevista realizada em dezembro de 2017). Esses acontecimentos contribuíram para a constituição de obstáculos na aproximação do grupo, para o crescimento do distanciamento recíproco, identificado, por exemplo, nas palavras de Laise: “Isso a gente já sentiu que vai ser diferente, porque ela [a nova diretora] não dá essa abertura nem para nós entrarmos na sala dela. Então, a gente está já meio... Todo mundo já puxou o freio” (Laise – entrevista realizada em março de 2017).

A ausência de contato e comunicação repercutiu na redução do acolhimento, anteriormente realizado pela direção, e na redução da presença da diretora enquanto representação identitária ou simbólica da instituição.

Ela não conseguiu estabelecer um diálogo com os professores, nem empatia. No começo eu falei: ‘Vamos receber de braços abertos, vamos esperar ela vir’, porque o pessoal ficou muito chateado quando a Lígia saiu. E a volta da Clara – ela não soube lidar com isso – ela se fechou e eu acho que foi o maior erro dela, porque teve uma ruptura brusca, uma mudança bem grande na escola. E tudo porque faltou diálogo, porque quando ela chegou... Se ela tivesse chegado, fosse lá na sala dos professores, se apresentado: ‘Olha, eu estou voltando, estava afastada, estou aqui disposta a aprender, a construir com vocês essa escola, vamos ver como ela está, tenham paciência comigo, estou voltando agora.’, o pessoal não ia achar... É normal isso: você chegar numa escola e conhecer o ambiente. Só que o que aconteceu? Ela se trancou; ela entrou na sala dela, não foi conversar com os professores, não foi se apresentar aos alunos, não falou com os pais. Logo em seguida, tiveram reuniões de pais, nem lá na frente ela quis falar, então todo mundo: ‘Quem é essa?’; ‘É a diretora?’; ‘Mas não vai vir falar com a gente? Não vai vir se apresentar? Tentar ter um relacionamento?’. Na primeira reunião de pais, ela não falou, não quis, não falou no microfone, não deu boas-vindas aos pais, não se apresentou. Mandou a Olga ir lá falar, cada uma vai para a sala tal e tal (Priscila – entrevista realizada em novembro de 2017).

Acrescido ao fato narrado de que Clara não se aproximou do grupo, alguns comentários relataram dificuldades no diálogo, quando este existia, principalmente em assuntos que exigiam negociação e escuta de críticas e discordâncias.

Além de ela não falar, quando a gente quer conversar, quer... Não é contrariar, mas é tentar explicar, tentar dar uma sugestão, ela não sabe ouvir, ela quer discutir. Acho que isso é um pouco complicado. Na verdade, ela não tem uma gestão democrática. Ela é meio ditadora. Eu não sei se é porque ela fala que ela foi militante de sindicato, enfim, não sei se isso está impregnado [risada] (Indira – entrevista realizada em agosto de 2017).

Começam a surgir, inclusive, estratégias para lidar com a resistência de Clara às ideias do grupo e com a sua tendência, apontada por professores, de monopolizar as decisões.

Exatamente, porque todas as decisões são decisões dela. E se são decisões dos professores, porque se é algo que nós decidimos, nós temos que levar para ela como algo que ela decidiu em última instância. Ela pode até fazer como nós sugerimos (faz sinal de aspas), mas, de qualquer forma, temos que dizer que a última palavra é dela, que ela fez, que ela merece os créditos. Se torna um estrelismo. Tudo que é feito é feito para o elogio do indivíduo e não do coletivo (Caetano - entrevista realizada em dezembro de 2017).

Ao caracterizar o perfil de Clara, os professores ressaltam suas posturas de baixo acolhimento às pessoas (professores, pais e alunos), de resistência em reconhecer suas dificuldades e problemas e de uma aparente uma falta de sensibilidade com os outros. No trato com os pais, Leila disse que há o risco de perder os pais devido à forma dura com a qual Clara os trata, usando a expressão ‘grosseria’. Indira enfrentou um problema com uma mãe de aluno que estava muito nervosa, e Leila disse sobre o assunto: ‘Esses pais a gente não pode deixar vir falar com a Clara. Eles saem mais nervosos do que quando chegaram’. No trato com alunos, os relatos apontam resistência por parte da diretora em recebê-los na sala da direção. “A Olga já tirou. E a gente já começou a segurar eles (alunos) também, avisar que não é para ir” (Laise – entrevista realizada em março de 2017). Olga relatou também que até em casos de alunos doentes houve solicitação para que eles não ficassem na sala da diretora.

A Clara brigou comigo, brigou quando levei o menino para minha sala e pus a cadeira no meu canto. Ele estava com febre e, enquanto a mãe não vinha, fiquei ali com ele; não o deixei ir. Então, ela me chamou e falou: “Nessa sala, não pode entrar aluno.”. Como eu estava só esperando sair no D.O. que eu vinha para cá [designação], eu falei assim: “Na nossa não pode, mas, enquanto eu estiver aqui, ele vai ficar na minha mesa, porque ele não está bem e ele não vai para sala.” (Otília - entrevista realizada em novembro de 2017).

Ao comentar a falta de cuidado com as pessoas demonstrada por Clara, Priscila citou o acontecimento em que uma estagiária precisou esperar “por horas” para receber a assinatura em um documento. Já Caetano reclamou das dificuldades para a utilização de materiais de trabalho. Indira, Gisele e Laise, por sua vez explanaram sobre a hesitação em entrar na sala da direção para falar ou pedir as coisas; Priscila resumiu a percepção do grupo, ao dizer: ‘Ela não atende os alunos, trata mal os pais, não articula família, professores e comunidade, não sabe conversar. A gente vai falar e ela nem olha na cara.’.

Laise comentou com algumas pessoas, durante uma reunião de JEIF, que, em sua avaliação com Clara, disse a ela sobre a existência desses problemas. Mencionou ter dito que

‘As pessoas têm que ser acalentadas. Tem professora com filho doente, eu fiz rádio [terapia] e ela vem cobrar assinatura de atestado! Caetano voltou com esposa de um funeral e ela deu falta!’.

Outros motivos de incômodo para o grupo são o baixo envolvimento de Clara nas atividades docentes e a falta de interesse em assuntos pedagógicos e nas intervenções junto aos discentes. Alguns exemplos destacados: ela não foi à entrega da cadeira adaptada ao aluno Ênio. Priscila disse que ela ‘ignorou’; Caetano relata que foi proibido por Clara de emprestar a câmera da escola para que uma aluna, sob sua vigilância, participasse do projeto de imprensa e fizesse o registro de um evento escolar.

A ponto de, em alguns momentos, eu trazer o meu próprio material. Câmera, notebook, tablet, para poder utilizar, porque, às vezes, eu precisava da câmera para usar no projeto, ela não estava presente, eu não podia pegar. Preciso do material, papelaria, papel para fazer o cenário do projeto. Não! Tem que esperar chegar para pedir a chave, tem que subir com colega. Hoje não se trabalha na confiança, se trabalha na desconfiança, como se todos estivessem trabalhando para fazer algo contra a gestão (Caetano – entrevista realizada em dezembro de 2017).

Em sua entrevista, com certa tristeza, esse mesmo professor destaca os efeitos da presença reduzida de Clara nas atividades cotidianas, salientando que a figura de autoridade da diretora vem se enfraquecendo perante os alunos e interferindo, também, nos resultados do trabalho dos professores.

Então, a gente observa que falta isso, falta a presença da gestão no cotidiano. Uma coisa que pode ser até uma simples coincidência, mas em todos os eventos que nós fizemos nesse ano, festa junina, mostra cultural, reposições, sarau, festa da primavera, etc., a organização foi feita pelos professores, porque a diretora vinha para o evento, mas, na montagem, ela não estava. É o que eu falei, a Lígia punha a mão na massa, a Lígia vinha pendurar bandeirinha da festa junina. Nesse ano, não teve bandeirinha! É só uma brincadeira, mas para ver, nesse ano, não teve bandeirinha! Quem montou tudo isso fomos nós, nesse ano fomos nós! (Caetano – entrevista realizada em dezembro de 2017).

Apresentadas as faltas identificadas, pode-se falar, também, daquilo que ganhou espaço ou cresceu em meio à mudança de gestão: as tarefas administrativas ganharam destaque. Assim, os assuntos administrativos se tornaram foco do trabalho de Clara, segundo a percepção dos professores e o depoimento pessoal da própria diretora. Leila, ao iniciar seu trabalho como AD, precisou fazer o levantamento de patrimônio da escola, e Clara passou um período prolongado na secretaria, verificando listas de alunos, censo escolar, dentre outras tarefas. Em reunião com os professores, ela, inclusive, relatou os procedimentos realizados no início da gestão para ajustar pendências administrativas necessárias à escola para a obtenção

de verbas. Disse ter encontrado problemas no sistema de registro dos alunos transferidos, desistentes e casos que não aparecem no sistema. Na ocasião, orientou os professores sobre como proceder, de acordo com uma portaria da Rede Municipal, nos casos de desistência dos alunos.

Ainda que Laise justifique, em sua entrevista, a postura inicial de Clara em ajustar a escola:

Quando uma pessoa assume a gestão, ela está assumindo tudo que a outra deixou e ela pode ter algum problema administrativo. Ela quer resolver. Ela falou para mim quando ela foi lá procurar alguns bens móveis, ela falou que ela tem data para isso, para resolver tudo isso. Então, eu acho que deve ter uma pressão muito grande (Laise – entrevista realizada em março de 2017).

Marília, supervisora da escola, considera que a gestão de Clara tende a destinar tempo demasiado às questões administrativas e que isso reverbera no trabalho pedagógico.

Acho que ela [Lígia] não tinha essa questão burocrática de ficar alimentando... Por exemplo: a gestão atual fica um mês em cima de um problema, toda a escola sugada em função de uma questão que ela levanta e que nem é uma questão tão relevante, questão de documentação, um desgaste. Não tinha este desgaste (Marília – entrevista realizada em outubro de 2017).

Clara destacou seus objetivos e ações ao assumir a direção:

Nós tínhamos uma gestão que era boa e nós queremos ampliar, aumentar e ampliar essa eficácia; não só nos sistemas da prefeitura, vir com esse olhar que a gente vem com esse olhar da DRE de melhoria dos sistemas, mas também nos procedimentos aqui. (Clara – entrevista realizada em dezembro de 2017)

Quando perguntada, em entrevista, sobre sua atuação no plano de formação profissional da equipe e na formação dos professores, Clara direcionou a resposta para as questões administrativas, cujas demandas exigem, para ela, o maior tempo de sua jornada de trabalho.

Porque são muitas atribuições para pouco tempo: as oito horas e meio de trabalho acabam virando pouco tempo para todas as atribuições. Saber delegar é uma coisa importante; saber o que é da sua competência, o que é importante. Por exemplo, uma coisa muito importante é: bens patrimoniais da escola na escola, que é o cuidado de tudo aquilo que a escola comprou com verba federal, com as verbas da educação e que foi adquirido pela escola. Então, botei na mão de uma pessoa de extrema confiança, que é a minha assistente Leonor. Então, tem certas coisas... Tudo é importante numa escola, mas tem certas coisas que, em determinado momento, se tornam mais importantes. O livro de ponto, acompanhar as faltas dos professores

também é uma coisa importante. Então, nós temos que aprender a delegar (Clara – entrevista realizada em dezembro de 2017).

Indagada sobre sua atuação na formação pedagógica, em como tornar o grupo melhor no trabalho pedagógico, responde, novamente retomando aspectos administrativos, sem abordar questões relativas ao trabalho dos professores com os alunos, às formas de relacionamento, abordagem dos conteúdos, valores trabalhados, dentre outras possibilidades:

Porque tudo é voltado para o pedagógico. Acho que boas condições ambientais, um ambiente adequado, passa pelos mínimos detalhes, das condições do prédio e da forma como a gente trata. Bom relacionamento também entre os profissionais, também está voltado para aquilo que o professor necessita naquele momento. Atender, não só dar condições materiais, em termos de uma boa estrutura, mas também os materiais que os professores necessitam para desenvolver o trabalho. Nós temos as verbas necessárias; usar essas verbas de uma forma honesta para que realmente o dinheiro dê para todas as atividades. [...] Quando cheguei aqui, uma das coisas que estranhei no prédio: ‘Nossa! A gente não tinha nenhum extintor de incêndio.’. Eu olhei as mangueiras, estavam todas podres. ‘Como assim?!’. Um prédio em que passam mais de quinhentas pessoas por dia, por obrigação, nós temos que ter; em qualquer lugar com mais de 100 pessoas, temos que ter toda uma estrutura. Essas questões pequenas, mas que são importantes. Acho que o diretor tem muita responsabilidade nas coisas, condições de trabalho: desde o material, como também o prédio e também o ambiente de trabalho em si. E promover condições para que esses ambientes já estejam... Na formação do professor – específica pedagógica – o professor é muito chamado para... [formações externas na DRE] (Clara – entrevista realizada em dezembro de 2017).

Em paralelo ao aumento do foco administrativo, crescem as ações relacionadas ao respeito às leis, regulamentos, portarias da Rede Municipal. Em diferentes momentos da pesquisa, foram apresentados exemplos dessas atitudes. O incidente do conselho de classe, que gerou atritos cujas repercussões se fizeram sentir ao longo de todo o ano, surgiu de uma preocupação em seguir, de maneira precisa, a determinação legal e o que fora determinado em calendário, sem os ajustes às necessidades locais. No conselho de escola, pouca flexibilidade adotada resultou em menos tempo de reunião. Houve, ainda, maior rigor no controle de atestados médicos entregues pelos professores; Clara exige o detalhamento presente na portaria específica e faz os professores assinarem a notificação de que foram comunicados sobre isso em um livro específico.

Outra exigência é que, em casos de convocação para comparecer à DRE para cursos de formação, os funcionários retornem à escola para cumprir sua jornada. O problema, nesses casos, se dá quando a convocação é feita num período diferente daquele trabalhado pelo profissional. Sendo assim, ele tende a cumprir uma jornada no curso e a própria jornada na escola, sem que haja qualquer forma de compensação. Essa prática gerou resistência e descontentamento no grupo de professores.

Além disso, há aumento do controle, dos descontos e da formalidade. Clara identificou que havia posturas e práticas incorretas, e suas ações para corrigi-las geram muito desgaste na equipe. Clara valoriza o funcionamento afim aos aspectos legais e formais. Ao discorrer sobre seu trabalho na gestão, compreende tal foco como forma de profissionalismo:

Eu tenho uma forma de pensar a educação, de gerir as questões realmente numa forma mais séria, de cumprimento dos horários, não vou muito pelo acordo eu vou mais pelo profissional. [...] Você fica muito só no pessoal e, muitas vezes a gente deixa algumas regras importantes de lado e começa a ter, muitas vezes, dois pesos e duas medidas; isso é um problema muito sério: quem vai muito para o lado pessoal. Para se tornar gestor, a gente tem que ter um balanço: não dá para ser só do lado pessoal; também não dá para ser só o lado profissional. Eu acho que começar com o profissional. Começar com o pessoal para você ir para o profissional fica muito difícil. Fica muito nos acordos, muito no “Gosto desse e não gosto daquela pessoa.”, porque no pessoal é isso que pega (Clara - entrevista realizada em dezembro de 2017).

Mesmo no atendimento a situações escolares referentes à indisciplina, Clara menciona uma sequência hierárquica completa nesse atendimento, ainda que considere momentos em que isso se altera.

Casos de indisciplina geralmente são os ATEs que atendem, depois vêm para o coordenador pedagógico, depois vêm para o assistente de direção e por último chega para a gente. É claro que, muitas vezes, a gente sabe dos casos; por exemplo, o socorro de uma criança, uma briga grave, alguma coisa chega para a gente e a gente tem que fazer uma interferência. Mas essa interferência pedagógica também na disciplina da sala de aula, do dia a dia (Clara – entrevista realizada em dezembro de 2017).

As alegações de que Clara não se interessa pelas atividades pedagógicas, não conversa com o grupo, não reconhece o trabalho dos professores, dentre outras críticas, se fazem em comparação com a atuação de Lígia. Em diversos momentos, depoimentos ou observações detectaram ações diferentes de Clara, em que ela realizou tais práticas. Uma possibilidade explicativa para que isso não fosse reconhecido é que os conflitos existentes e as comparações ofuscariam, na percepção dos professores, a atuação dela nessas questões. Clara foi à sala dos professores apresentar Leila como nova assistente de direção; atendeu à solicitação da equipe para fazer a festa junina interna e compareceu ao evento; dispensou, em uma das reuniões, os professores, quando estes acabaram a atividade proposta; prestigiou e fotografou eventos como a festa da primavera e a mostra cultural, parabenizando os professores por esta última; dispôs-se a negociar horários de reposição de professores que estiveram em greve; perguntou a opinião da equipe durante a avaliação, em vez de solicitar apenas a nota atribuída; mostrou-

se mais comunicativa, principalmente após reuniões em que isso lhe foi solicitado, dentre outras ações.

Laise reconheceu a dedicação de Clara ao trabalho e que o momento da transição, principalmente, foi desafiador, embora tenha feito críticas a diversos aspectos da diretora.

Ela está chegando nos primeiros horários e indo embora também tarde para caramba. Eu chego muito cedo, então eu estou vendo que ela realmente está se desdobrando, entendeu? Então eu tento ver esse lado dela aqui; não deve estar fácil também (Laise – entrevista realizada em março de 2017).

Clara, durante entrevista, falou sobre sua chegada à EMEF Guilherme e de suas concepções sobre a gestão escolar e relacionamento com a equipe. Disse que precisou intervir no caso das faltas excessivas de uma professora do período matutino:

Fui conversar e saber o que realmente estava impedindo essa professora... Só o fato de conversarmos, de trocarmos ideia, eu fui bem clara, precisa ao dizer: “Você não acha que com esse número de faltas tem prejudicado os seus alunos?” e chamei realmente para a responsabilidade. Não de maneira ofensiva, mas foi numa maneira carinhosa. Hoje ela é minha amiga, ela me cumprimenta todos os dias. Então, eu acho que... Não é convencimento. Acho que na forma se colocar e acho que principalmente no exemplo. Eu acho que o líder tem que ser o exemplo. Como vou cobrar comprometimento, se eu não estou comprometida, se eu não mostro comprometimento no meu trabalho? Então, acho que é através do diálogo que você vai construindo essa confiança dos profissionais.(Clara – entrevista realizada em dezembro de 2017).

Clara comparou o trabalho de diretora de escola ao diretor de uma empresa. Na empresa, existem outros diretores para cuidar de diferentes aspectos, e, na escola, as diferentes demandas recaem sobre o diretor. Disse que a escola está aquém do apoio que é recebido pelos diretores de outros segmentos. “Tudo é responsabilidade do diretor: em última instância, o pedagógico acaba sendo responsabilidade do diretor, o financeiro, uma criança que se machuca, um pai que vem bater boca” (Clara – entrevista realizada em dezembro de 2017).

Quando indagada sobre quais das atividades exigidas ocupavam maior tempo ou exigiam maior dedicação sua no cotidiano, Clara disse que dependia da época do ano, mas apontou algumas delas como a prestação de contas e a supervisão a prestadores externos. Ela destaca que muitas responsabilidades recaem sobre o diretor.

Porque a responsabilidade do prédio também... Até guarda, porque a gente precisa saber se você vai dar a chave para uma professora ensaiar no sábado. Se acontecer alguma coisa, a responsabilidade é do diretor, recai sobre o RF dele. Ele não está aqui, mas recai sobre ele uma responsabilidade, digamos do prédio. Estourou um

cano d'água: responsabilidade do diretor; uma criança se machucou, um professor passou mal, um professor foi agredido por uma mãe. [...] Tudo junto. Na realidade, o atendimento ao aluno indisciplinado... A gente está aqui muitas vezes fazendo prestação da verba que a gente precisa entregar para amanhã e acontece um incidente lá no sétimo B. 'Estão chamando o diretor.'. E lá sobe o diretor para resolver (Clara – entrevista realizada em dezembro de 2017).

Clara, em algumas reuniões e encontros, mencionou perceber os conflitos e destacou que representavam perdas: 'é muito tempo gasto com brigas e tumultos, o assunto da reposição nem deu tempo de trabalhar' ou ainda questionando as 'discussões que não levam a nada', em que 'quem sofre a falta de material são os professores.'

A maior dificuldade relatada por Clara refere-se ao trabalho de Cláudia que, por se ausentar muito, não se desenvolve.

Neste momento, com a parte da manhã como te falei, não existe relacionamento. Como você vai ter relacionamento com uma pessoa que só falta? Como você tem um relacionamento com uma pessoa que sabe – e por lei – todas as vezes que ela falta, ou em que ela vai tirar uma licença, por lei ela tem que comunicar a chefia imediata e ela não comunica (Clara – entrevista realizada em dezembro de 2017).

Algumas consequências foram observadas e relatadas na escola, associadas ao perfil da diretora Clara e a acontecimentos que a envolviam. Não se pode discorrer sobre suas intenções nesses aspectos, mas observar a recepção dos integrantes do grupo, como a identificavam e quais foram suas reações ou estratégias para conviver e trabalhar diante das condições. Em resumo, alguns apontamentos identificados nos excertos e tópicos anteriores sobre Clara destacam o fato de que ela fala muito pouco sobre sua preocupação pedagógica e não demonstra conhecimento de atividades realizadas pelos professores. Não há a prática de apontar objetivos pedagógicos, projetos a perseguir, objetivos pelos quais se empenhar no trabalho. Devido a essa ausência, não se constitui um discurso unificador da escola e a definição dos caminhos a serem percorridos por todos como um grupo.

Algumas práticas escolares retrocederam em virtude de exigências administrativas. Por exemplo, a retirada do autosserviço das crianças durante a refeição, visto que a escola não tinha balcão específico para isso; as crianças foram autorizadas a trazer lanche, o que antes era vetado; a alteração no formato e horário de saída dos alunos, feita em concordância com os professores, diminuiu o contato e as trocas de professoras e famílias, além de estabelecer uma barreira à entrada cotidiana dos pais na escola.

Por exemplo, quando era a Lígia, os pais entravam na escola para pegar as crianças, entravam no pátio, agora, com a nova diretora foi proibido, fechou tudo, eles entregam lá fora, no portão, e as crianças entram. Isso já começou a delimitar: "Pai,



fique aí na sua que aqui a gente não quer muito acesso dos pais” (Priscila – entrevista realizada em novembro de 2017).

Cresceram sentimentos negativos. Laise relata que “as crianças têm medo dela, porque as crianças iam lá e agora ela não gosta disso, ela não quer” (Laise – entrevista realizada em março de 2017). Da parte da equipe, principalmente dos professores, há desconfiança em relação às ações e intenções da diretora, sensação e acusações de perseguição a algumas pessoas, isolamento, solidão, medo, abandono e tristeza. Os casos associados a esse quadro de sentimentos negativos se espalharam ao longo da pesquisa; um dia, entre os professores, houve receio e desconfiança de que seriam questionados por Clara se fritassem sete massas de pastéis, sobra da festa junina. Houve, também, desconfiança durante as avaliações da equipe e o receio de possíveis retaliações, perda de diálogo e isolamento:

A gente só observou depois, no cotidiano da nova gestão, que se perdeu esse diálogo; se perdeu. Hoje, é uma coisa que eu falo comigo, pessoalmente, não existe conflito. Não existe momento em que há discussão. Mas também não há discussão porque não há diálogo. Não há um momento em que a nova gestão, por exemplo, te ouça nas suas condições. [...] Mas aí, no cotidiano, a gente foi ver que a realidade se tornou bem mais difícil, e não porque há mais conflito, pelo menos comigo, eu observo com alguns professores que há um conflito mais direto, mas comigo não há um conflito direto, não há algo pessoal, mas também não há um momento em que a pessoa, a gestão te escute, te dê a palavra, faça com que a sua ideia seja valorizada. A gente não tem a valorização mais da ideia dos professores, da sugestão dos professores, principalmente se é um professor que tem a sua competência reconhecida, mas que teve uma discussão, já teve uma divergência. Então, se torna algo pessoal: ‘Olha, eu não vou na sua ideia...’ (Caetano – entrevista realizada em dezembro de 2017).

### **6.3 Categoria de análise 3: outras lideranças na escola**

No total, existem referências e/ou conversas com 46 pessoas diferentes, entre professores, funcionários e gestores. Nesse momento, optou-se por apresentar aqueles que foram mais centrais à pesquisa e foram destacados como lideranças em diversos momentos: Priscila, coordenadora pedagógica, e os professores, Laise, Indira, Camila e Caetano. Foram pessoas que, seja por seus cargos na escola, seja por sua atuação, desenvolveram atividades, eventos ou contribuía significativamente para a constituição do grupo. Isso acontecia pelos comentários, discussões, auxílio no trabalho, iniciativa na realização do trabalho, dentre outras ações. Em mais de um momento, essas pessoas foram citadas como exemplos e referências para o grupo.

Outros educadores, aparentemente, se destacaram em sua liderança, como Cláudia, Leila, Marcelo, Olga, Jéssica, Jonas, dentre outros, mas, devido às limitações dos encontros e

da própria pesquisa, o contato foi menor, impossibilitando um maior aprofundamento e reflexão sobre sua atuação na escola.

### **6.3.1 Priscila**

Priscila era coordenadora pedagógica no período vespertino, ficando responsável pelas turmas e professores do ensino fundamental I. Possui formação inicial em Educação Física e em Pedagogia e foi professora e coordenadora pedagógica da Rede Estadual. Trabalhou como coordenadora pedagógica na Rede Municipal de São Paulo, em outras escolas, antes de vir para a Guilherme. Mostrou-se, também, bastante cuidadosa e preocupada com os alunos; conhece-os bem. Acompanha as atividades e o desenvolvimento dos alunos e mantém contato com as famílias. A coordenadora trabalha próxima aos professores, faz sugestões e acompanha o trabalho. Além disso, não interfere de modo controlador nas práticas docentes. Traz para a formação filmes, incentiva a participação em peças teatrais e utilizou, em 2017, poucos textos nas formações. Nas reuniões observadas, não ocorreram muitas discussões a partir dos filmes e textos, ainda que ocorressem conversas e reflexões sobre a relação entre o que era lido ou assistido e as aplicações práticas. Organiza as atividades junto com os professores, ensina a fazer ou até adianta algumas tarefas para facilitar seus trabalhos. O grupo mantém boas relações com a coordenadora e demonstra reconhecimento. Os professores vêm a ela relatar como estão fazendo o trabalho, solicitam atendimento e encaminhamentos médicos aos alunos. Foi bastante afetada pela mudança de diretora, pois se tornou uma pessoa de referência na escola para professores e funcionários, ao menos no início, e fez a intermediação com a diretora nova. Relatou, diversas vezes, estar bastante sobrecarregada. Em diversos momentos, Priscila precisou ficar em sua sala organizando atividades como relatórios de sondagens, preparação de provas de avaliação externa, oitivas, atendimentos a pais com professores, o que, aparentemente, afetou o trabalho de PEA. Apesar dos desabafos referentes à troca de gestão, buscou conciliar e reduzir os conflitos do grupo com a nova diretora. Revelou-se muito animada ao relatar a sua experiência como professora e em usá-la como exemplo daquilo que pode ser feito com os alunos.

Alguns exemplos que corroboram as afirmações anteriores estão presentes nos registros de campo e nas entrevistas. Com relação ao trabalho pedagógico, tanto na organização, concepção, como no apoio, alguns depoimentos são significativos. Caetano comenta sobre o apoio aos projetos e Camila sobre a organização curricular por parte de Priscila:

Ela chegou e adotou essa forma de trabalhar, porque ela chegou com gás total, ela é uma pessoa que trabalha, bota a mão na massa, é empolgada, gosta dos projetos, gosta da educação mais lúdica, para ela apresentar saraus, fazer semanas temáticas... Era empolgada, e isso vai mostrando, vai dando visibilidade aos alunos, participar de um sarau, participar de uma festa, ele vai aparecendo. Acho que essa questão foi bastante importante, a presença da Priscila. Uma pessoa que dá para se contar totalmente. Ela é de botar a mão na massa. O que você precisa ela faz, corre atrás, não evita pedir ajuda e fazer todo o tipo de trabalho. (Caetano – entrevista realizada em dezembro de 2017)

A escola começou a engrenar mesmo, pensando na questão pedagógica, na época que a Priscila veio para cá; com proposta de termos um currículo único, os professores das turmas que são dos primeiros anos, dos segundos, dos terceiros e os quartos anos, quintos; de seguirem o mesmo cronograma de conteúdos e a forma do conselho de classe, da gente passar, – que você participou e você viu – de passar aluno por aluno; fazer as anotações, as inferências, as solicitações de encaminhamento. Com isso – esse é o quarto ano da Priscila aqui –, aos poucos, essa discrepância que tinha de alunos com muita dificuldade nos anos finais do fund. I diminuiu bastante; agora é mais pontual (Camila – entrevista realizada em junho de 2017).

Priscila revelou envolvimento com os alunos durante a realização de atividades e apresentações, como a festa junina ou a mostra cultural, e no trabalho para auxiliar na adaptação deles, como no caso da cadeira adaptada para o aluno Ênio, que foi obtida por meio de auxílio externo conseguido por ela. Nesse caso, demonstrou muito envolvimento, não só em providenciar, mas também em acolher o aluno. A preocupação em providenciar condições de trabalho, ainda que ultrapassasse suas atribuições oficiais, aparece, também, no apoio ao grupo de professores sob a responsabilidade da coordenadora Cláudia, que estava ausente:

O pessoal da manhã ficava descoberto. Quando a Priscila chegava, ela ia fazer o papel da Cláudia, entendeu? Ela acabava pegando uma parte da Cláudia para ela. A gente percebia que estava fazendo falta. Aí, ela falava assim: "Ah! Vou lá fazer o PEA, tá bom?". A própria Priscila achava que estava faltando, então ela ia fazer (Lígia – entrevista realizada em dezembro de 2017).

Camila comentou que a presença de Priscila contribui para alterar a visão do grupo sobre os alunos e o atendimento deles. Antes dela,

Não tinha esse olhar meio sofredor de professor, de coordenador, de querer ver que o aluno avance, de que os problemas sejam resolvidos. E aí tocava. O grupo continuava trabalhando da mesma forma, porém o que não tinha era esse cuidado com o registro do aluno, desse coquetel que a gente tem agora: de sondagem, de registro feito em conselhos de classe sobre a vida escolar do aluno [...] hoje a gente, quando tem um início de ano letivo, a gente conhece os alunos da escola (Camila – entrevista realizada em junho de 2017).

Quanto ao perfil pessoal, principalmente ligado aos relacionamentos pessoais, Priscila foi caracterizada como uma pessoa aberta a orientações e preocupada em aprender.

Mas eu vejo que a Priscila é uma ponte interessante, ela tem uma escuta interessante, acolhe, quer receber orientação. Eu falho mais de não conseguir chegar e dar orientação. Ela quer ouvir e tem capacidade decisória. Ouve as orientações e fala: "Eu vou fazer isso.". Consegue processar e tomar decisões. [...] é uma pessoa que está em processo de aprendizagem e está atenta a algumas coisas. E fica frustrada com coisas que não são tão fáceis de transformar (Marília – entrevista realizada em outubro de 2017).

Com relação ao grupo de professores, procurava não se sobrepôr ao grupo utilizando-se de seu cargo, mas cobrava o trabalho, procurando um nível comum de qualidade da equipe. 'Sabe como é, a gente vai apresentando o tema e direcionando, convencendo...' (Priscila – entrevista realizada em novembro de 2017). Com as professoras, em seu próprio relato, ela apresentou as estratégias utilizadas durante o conselho com uma professora mais nova na equipe:

"Eu quero ver as atividades [produções dos alunos] [...] Eu dei uma pasta para ela, eu peguei uma pasta aqui dessas de catálogo e falei: 'Vá colocando as atividades, eu quero uma atividade de escrita.' [...] Agora no último bimestre, no 3º, ela já tinha tudo. [...] 'Dá uma atividade de Matemática que eu quero ver como fulano está.' E elas ficam: 'Ai, eu não trabalhei isso de Matemática.' Elas ficam com um pouco de medo; eu sei que eu preciso fazer isso para elas entenderem que tem que trabalhar tudo: também tem a alfabetização matemática (Priscila – entrevista realizada em novembro de 2017).

Mesmo estabelecendo exigências e cobranças, foram perceptíveis as ações de Priscila ao se colocar como alguém igual a eles, em uma relação mais horizontal, recorrendo ao conhecimento do grupo, pedindo sugestões e ajuda: 'Eu não sei mais do que eles, sei menos, pois sou especialista. Eles não podem depender só de mim. Às vezes, eu trago o professor de História para falar... Sou só uma professora que prestou concurso e passou.' Em um evento do qual participaria e deveria levar um texto para reflexão, Priscila pediu sugestões ao grupo de professoras que, bastante animadas, recorreram a suas experiências pessoais para ajudá-la. Outra prática adotada por Priscila foi utilizar sua experiência profissional como professora para justificar algumas concepções ou para apresentar exemplos sobre como uma atividade poderia ser realizada.

Na formação da equipe, alguns depoimentos enaltecem a capacidade de Priscila de articular teoria e prática e de oferecer auxílio conceitual diante de problemas vivenciados. Além disso, as professoras valorizam o apoio prático da coordenadora em suas tarefas, organizando comunicados, atividades e encaminhamentos dos alunos.

Os professores recorrem muito a mim, eu não sei como era antes. Elas me contam que antes eram muito sozinhas, tendo que fazer tudo por conta: se elas queriam encaminhar algum aluno, elas que tinham que redigir o documento e elas mesmas darem para os pais. Eu não, eu vim com o protocolo que a gente vai fazer com papel timbrado, entregar no envelope, chamar aqui o pai para conversar e explicar o porquê de ele estar levando isso. Então, elas falaram: ‘Ah! Que legal, tem alguém apoiando gente e dando respaldo nas coisas.’. E eu sinto que mudou; elas gostam (Priscila – entrevista realizada em novembro de 2017).

Priscila afirma que tem por característica pessoal essa postura de inserir, provocar, trazer novos temas e sugestões. ‘Porque eu sou assim: se eu gostei de alguma coisa, alguma coisa me tocou, eu quero passar; então eu tento ‘envenenar’ as pessoas, assim como eu fui envenenada.’ (Priscila – entrevista realizada em novembro de 2017). Refletindo sobre a recepção por parte da equipe, ela diz que os resultados são mistos.

“Lá vem ela com esse tema. Vai querer mobilizar algum assunto.” Mas é o meu papel fazer isso, quem vai fazer? Eu não estou nem aí se está enchendo o saco ou não, porque é normal o professor não querer. “Estou aqui no meu cantinho e lá vem a Priscila querer que no dia da mostra cultural eu faça um painel de tal coisa, eu quero só expor lá um cartazinho e tá bom.” Mas tem aqueles professores que amam (Priscila – entrevista realizada em novembro de 2017).

A coordenadora percebe que essa proximidade com o grupo estabelece uma relação de retribuição, em que este se sente ajudado e, ao mesmo tempo, colabora com as suas solicitações.

Eu procuro não deixar ninguém descoberto. Se alguém precisou de mim para alguma coisa; se eu não sei, eu vou dar um jeito de ajudar [...] Então, também, quando eu proponho alguma coisa, ninguém tem coragem de falar: ‘Eu não vou, sua folgada.’ porque falam: ‘Ela é tão legal de estar ali com a gente sempre junto, então eu vou fazer também.’. Eu sinto isso de uma troca, sempre quando precisaram de mim, eu estou lá ajudando e quando eu proponho alguma coisa também o pessoal abraça (Priscila – entrevista realizada em novembro de 2017).

Nos conflitos surgidos a partir da entrada de Clara na escola, Priscila, em certas ocasiões, tentou apaziguar a relação. Aos professores, pediu que, depois de realizada a reunião para discutirem o incidente do conselho e as atitudes da diretora, a equipe não falasse mais do assunto e que voltasse a falar do pedagógico. Com Clara, Priscila reconheceu a dificuldade da situação, da própria reunião e o desgaste que a diretora estava sofrendo: ‘Foi difícil ontem para mim, foi difícil para você, para todos. Vamos recomeçar do jeito certo’ e contou que deu um abraço em Leila e em Clara.

Além das tentativas de conciliação, e talvez por causa delas, em meio aos conflitos, Priscila identificou que, nas relações existentes na escola, acabou se tornando uma intermediária na comunicação entre os professores e a diretora. “Eu tento levar para a direção, eu viro a porta-voz e tento passar para eles, mas, por exemplo, tem coisas que não têm nada a ver comigo” (Priscila – entrevista realizada em novembro de 2017).

No tocante à relação entre as professoras, o papel de mediação de Clara e sua compreensão das relações existentes no grupo são destacados por ela mesma em sua entrevista. Priscila relata que, ao perceber que o trabalho não está avançando como poderia, solicitou a algumas professoras que dessem suporte às professoras menos experientes.

Eu percebi a dificuldade delas. Era grande, só que elas não aceitavam que as outras mais experientes – não são mais velhas, mas são mais experientes com o 1º ano – dessem sugestões. [...] Foi um ano horrível porque elas vieram até aqui reclamar por eu ter pedido para as meninas no conselho darem palpites nas atividades delas, se por um acaso eu não estava gostando do trabalho delas. Mas pelo menos elas vieram falar comigo, elas não brigaram.[...] No ano seguinte, eu já me preparei: nos outros bimestres, eu fiquei muito esperta, até as meninas, a Lilian B veio falar comigo: ‘Eu não vou dar mais opinião porque eu senti que não foi muito bem aceita.’. E eu falei: ‘Está tudo bem, fica mais a meu cargo de falar, se eu falo, elas aceitam melhor.’. Então, se eu falo: ‘Olha, precisa melhorar essa questão, trabalha mais isso, faz aquilo.’... Às vezes, eu vou lá e peço a opinião da professora que sabe, da Camila: ‘Como faz com isso?’ e ela me fala e eu vou lá e falo. E eu não posso falar que foi ela quem falou para não ficar essa sensação de que a outra sabe mais (Priscila – entrevista realizada em novembro de 2017).

### 6.3.2 Laise

Laise é professora de Ensino Fundamental I e, há alguns anos, é a professora da sala de recuperação paralela<sup>21</sup> da escola. Formada em Pedagogia e com especialização em Psicopedagogia, é aposentada pela Rede Privada de ensino e está na Rede Municipal há 15 anos. Assim, bastante valorizada pelo grupo de professores desde a reunião de apresentação da pesquisa, os professores recomendaram que ela fosse estudada pelo seu papel importante ‘no pedagógico’ da escola. Essa professora revelou-se uma informante privilegiada ao longo do trabalho, mostrando bastante abertura à realização da pesquisa e sendo consultada em diversos momentos nos quais havia dúvida sobre certos eventos.

Laise trouxe ideias inovadoras para a escola, como a criação do dia de ensino integral para os alunos em recuperação paralela. Participa de todos os conselhos e auxilia na compreensão da equipe sobre as dificuldades dos alunos por meio de suas contribuições

<sup>21</sup> A função descrita na legislação é “professor regente da sala de apoio pedagógico”. Optou-se em seguir, nesse relato, os termos utilizados pelos sujeitos da pesquisa, que são “professora de recuperação paralela” e “sala de recuperação paralela”.

teóricas. Inicialmente, mostrou-se resistente à nova diretora e declarou sentir a saída de Lígia. Relatou admiração pelo trabalho de Lígia por considerá-la alguém que acolhia e incentivava os projetos e que, quando necessário, fazia as críticas devidas. Acompanhou as transformações pelas quais a EMEF passou desde a entrada de Lígia e destaca como o trabalho dela foi importante para a modificação da escola, inclusive na forma como ela passou a ser reconhecida pela equipe de professores e na região. Com relação a Clara, apresentou críticas às posturas iniciais da diretora. Ao longo do ano, conseguiu estabelecer comunicação com ela e, ao final, no momento das avaliações institucionais, disse que fez todos os apontamentos e críticas que queria fazer para Clara. Disse, ainda, que fez as críticas, mas adotou postura construtiva.

Durante a pesquisa, os elogios apresentados a Laise sugerem que ela seja um modelo aos professores. Estes dizem que ‘A Laise é séria e se preocupa muito.’, ou que ela é ‘Muito sensível, briga pelos alunos!’. Lilian B, que dá aulas de Biologia para alguns ex-alunos da EMEF Guilherme no ensino médio da Rede Estadual, relata sobre os seus alunos que participaram da recuperação com Laise: ‘As mães desses alunos conversam comigo e dizem que não acreditavam que eles iriam até o Ensino Médio!’. Os elogios apresentados abrangem vários aspectos, desde a qualidade do trabalho em leitura e escrita à capacidade de Laise motivar as crianças, o fato de ela não desistir deles e os abordar para convocá-los, como diz Camila: ‘Ela cata alunos à unha pela escola!’. Laise é considerada uma referência tanto para alguns alunos, quanto para professores. Olga relatou o caso da aluna que confidenciou apenas para a Laise sobre seu quadro de depressão e automutilação. Para os professores, Laise explica como são as etapas de abordagem da psicopedagogia para trabalhar as dificuldades dos alunos. Nas formações da DRE, seu trabalho, segundo relatos, também é uma referência; foi escolhida pelos demais professores de recuperação paralela para lhes relatar sua experiência.

Resumindo seu trabalho, Laise apresenta o seguinte comentário em sua entrevista:

Então, aluno que vem aqui, eu trato como se ele tivesse numa clínica de psicopedagogia: eu trabalho com jogos, aprender a lidar com o caderno, porque o aluno que tem dificuldade de aprendizagem, o caderno dele é desorganizado total, ele não se organiza, ele tem dificuldade de organização, de encontrar as coisas que ele faz. Então, a gente tem que começar daí, da organização (Laise – entrevista realizada em março de 2017).

Laise relatou ao grupo de professores que, na avaliação oficial da Rede realizada por Clara, foi franca, apesar de ressaltar que manteve a tranquilidade da fala ao apresentar os

problemas da escola à diretora. ‘Falei que aqui é o pedagógico (que comanda) e não o administrativo’. Laise disse que também cobrou de Clara cumprimentos e parabenização no dia dos professores, mais sensibilidade com os problemas pessoais e relatou que tem surgido um clima de medo e desconfiança na equipe.

### **6.3.3 Indira, Camila e Caetano**

Indira é professora de 1º ano, formada em Pedagogia e cursando especialização em formação de professores. Assumiu outra função, ao longo do ano, na oficina de jogos de tabuleiro. No final do ano, candidatou-se como coordenadora pedagógica para a vaga de Priscila. É uma professora conhecida por trazer temas para estudo, exercer a liderança em atividades escolares, promover a troca de materiais e atividades com outras professoras e ter um posicionamento crítico diante dos acontecimentos. Demonstrou comprometimento com a oficina que desenvolve e relatou experimentação em sala para resolver os problemas enfrentados, principalmente com alunos com deficiência. Foi uma das professoras que mais entrou em conflito com a nova diretora, principalmente após as divergências referentes à mudança de formato dos conselhos de classe. Em função desse envolvimento em trocar informações, textos, materiais, discutir práticas e estratégias, Indira comentou que algumas pessoas falam que ela e Camila querem aparecer.

Camila, no início da pesquisa, era professora apenas de ensino fundamental I. Em junho, assumiu um segundo cargo na escola, como professora-módulo de ensino fundamental II. Possui formação em magistério e em Artes Plásticas e, além da Rede Municipal, trabalhou como professora no SESI. É bastante procurada pelo grupo, principalmente quando buscam ideias e soluções criativas para aplicarem à realização de projetos e eventos escolares. Além da criatividade, foi perceptível, desde o início da pesquisa, sua postura voltada a ampliar o olhar sobre as crianças e o seu posicionamento pedagógico, caracterizado por constantes contribuições nas discussões teóricas. Camila, em muitos momentos, socializava experiências, modos de fazer atividades e hipóteses explicativas para as dificuldades dos alunos. Relata que, no trabalho com sua própria turma, valoriza a participação dos alunos, não só nas aulas, mas nas decisões.

A minha sala é bem participativa, mas eles acabam também sendo bem críticos. Volta e meia eu tenho alunos – e não sou eu que estímulo – na sala da nova diretora, reivindicando alguma coisa, porque eu os ensino. Não que eu os ensine a reivindicar, mas eu digo que eles têm o direito de dar opinião. Eles têm direito de não concordar comigo. A gente vai decidir. Às vezes, eu decido; às vezes, o grupo pode decidir.



Mas eles também têm direito de dar opinião, de dizer se eles gostam, se eles não gostam. Eu sou bem democrática (Camila – entrevista realizada em junho de 2017).

Fazia também um projeto com os alunos intitulado ‘Fazendo Arte’. O projeto foi descontinuado quando Camila assumiu o segundo cargo, pois ela não teria horário disponível. Dessa forma, combinou com os professores e com a coordenadora que, ao entrar em sala no ensino fundamental II, daria aulas de Artes. Precisou mudar seu horário de PEA para o horário do almoço. Após um período de adaptação, em que relatou dificuldades com o novo grupo, pareceu, ao final do ano, mais envolvida e articulada com alguns professores desse segmento.

Sobre seu trabalho e envolvimento com os demais colegas, Camila comenta:

Eu sempre compartilho as ideias que eu tenho, independentemente de o professor usar ou não. Eu acho que é importante. Eu também recebo muito de algumas professoras. Eu gosto de compartilhar, mas com esse olhar. Não é porque você tem que fazer, mas eu acho que sempre acrescentando na formação do outro. [...] Para quem me procura, eu procuro estar sempre disposta, na medida do possível, a ajudar, sim. [...] As professoras me procuram muito para isso aqui. Ou para dar uma ideia criativa de alguma coisa (Camila – entrevista realizada em junho de 2017).

Nem sempre esse posicionamento de abertura e trocas é bem recebido pelo grupo. Anteriormente, foi comentado tanto por Indira como por Priscila que essa atitude de intervenção e de comentários sobre as práticas alheias desencadeiam resistências e críticas.

A Camila também compartilha tudo; nesse grupo, deu certo, elas não acham que ela está querendo mandar ou que está querendo impor. Depois dessa confusão que teve no ano passado, a Camila também ficou bem mais na dela: ela não vai dando tudo para as pessoas não a interpretarem mal. Foi até uma orientação minha que eu fiz com ela; eu e a Lígia, a gente falou: ‘Olha, segura um pouco. Eu sei que você tem boas intenções, mas às vezes as pessoas não veem com bons olhos. Conheça primeiro a pessoa, veja se ela está aberta para receber as coisas.’ (Priscila – entrevista realizada em novembro de 2017).

Nas entrevistas e conversas, foi amplamente citada como referência por coordenadoras e professores. Camila relatou dificuldades com a nova gestão, sendo alguns dos motivos a falta de material para as atividades e a dificuldade de diálogo.

Caetano, professor de ensino fundamental II e formado em História, desenvolve uma oficina de teatro com os alunos, na qual aborda temas históricos e trabalha com a ampliação do repertório cultural. A apresentação da peça produzida é uma atividade aguardada na mostra cultural da escola. Ele é um dos professores responsáveis por auxiliar os alunos do grêmio estudantil no planejamento de suas atividades. Além disso, é um professor bastante citado nas

conversas e entrevistas em função do trabalho que realiza e aparece como referência importante para os alunos, por exemplo, nos eventos e na formatura. Com a transferência de Leila para a assistência de direção, assumiu a função de POEI, em que coordena e integra os diferentes projetos da escola. É um professor que tem articulação com o ensino fundamental I e II. Desde o início, Caetano mostrava-se figura importante na organização de eventos escolares e na articulação pedagógica, principalmente em seu nível de ensino, mas aparentava resistência à pesquisa e ao pesquisador. Ocorreram falas irônicas e manifestações indiretas. Entretanto, quando solicitado, atendeu prontamente ao pedido de entrevista e trouxe colaboração para a pesquisa.<sup>22</sup>

...

Os tópicos a seguir, referentes às categorias à arquitetura escolar, cultura escolar, clima institucional e alunos/aprendizado, permitirão identificar diferenças de concepções entre as duas diretoras estudadas na escola, bem como observar as mudanças concretas ocorridas ao longo do período estudado.

#### **6.4 Categoria de análise 4: considerações e mudanças referentes à arquitetura e mobiliário escolar**

A escola possui três pavimentos (térreo e mais dois andares) e funciona em dois turnos. Sua estrutura física é a seguinte:

- Estacionamento;
- Cozinha;
- Pátio interno com refeitório e palco;
- Sala SAAI (sala pequena no andar térreo);
- Sala da Direção;
- Sala da Coordenação Pedagógica;
- Sala dos professores;
- Pátio externo com toldo;
- Parquinho com brinquedos de madeira;
- Quadra coberta e com iluminação de refletores, utilizada, também, no período noturno pela comunidade;

---

<sup>22</sup> Ver nota de rodapé nº 39 na página 283.

- Áreas livres no entorno da quadra e jardim;
- Sala de Balé (uma sala grande no andar térreo);
- Banheiros para os alunos no pátio interno. Existem outros banheiros utilizados apenas por funcionários e professores;
- Sala de materiais de Educação Física (sala pequena no andar térreo);
- Secretaria;
- Sala da oficina de pintura (sala pequena no primeiro andar);
- Sala de recuperação paralela (sala pequena no segundo andar);
- Copa/refeitório dos professores (duas salas pequenas no primeiro andar);
- 15 salas de aula grandes, com capacidade para até 30 alunos;
- 8 salas de aula pequenas, com capacidade para até 15 alunos;
- Brinquedoteca (uma sala grande no primeiro andar);
- Sala de Leitura (uma sala grande no primeiro andar);
- Sala de Informática (uma sala grande no primeiro andar);
- Almojarifado (uma sala pequena no segundo andar).

No entorno da escola, há uma quadra externa e uma praça adjacentes não utilizados pela escola. A quadra apresenta-se em situação de abandono. A praça fica no lado oposto da quadra citada, possui equipamentos de ginástica públicos e, também, outra quadra poliesportiva. É bastante arborizada, mas apresenta gramado ou mato alto e, nas observações realizadas, pouca utilização pela vizinhança.

A disposição dos espaços escolares se organiza da seguinte forma: ao entrar na escola, passa-se pela secretaria à direita e entra-se no pátio coberto; à esquerda do pátio, estão a sala da direção, com ampla visualização desse, a sala dos professores e a cozinha; ao lado direito, em disposição oposta à sala da direção, estão, além da secretaria, a sala de balé, os banheiros e o palco. A escola é bastante simétrica e, sendo assim, em ambos os lados existem escadas de acesso para as salas de aula nos andares superiores. Ao fundo do pátio coberto, existe o pátio externo, que possui uma tenda, e o acesso às demais áreas externas: quadra e parquinho com brinquedos de madeira.

A escola tem turmas pequenas e médias, com poucos alunos, pois, devido a sua arquitetura (a escola tem quase 50 anos), existem algumas salas fisicamente pequenas e que comportam, no máximo, 15 alunos. Algumas destas salas foram transformadas em refeitório, sala de recuperação paralela, almojarifado, sala de pintura em tela, SAAI. As demais salas

comportam até 30 alunos. Para servir como brinquedoteca e sala de balé, foram escolhidas as duas das maiores salas da escola.

No caso da arquitetura, não ocorreram transformações ou alterações estruturais na escola. Foram observadas mudanças nos usos dos espaços, revelando, simbolicamente, concepções de escola, bem como apresentando propostas que evidenciaram, na busca pela modificação arquitetônica, o alcance de objetivos diferentes, fossem eles educacionais ou não.

As referências à arquitetura do prédio escolar, nos relatos, entrevistas e observações, abordam a origem e constituição da arquitetura e dos usos do espaço e, posteriormente, introduzem as implicações das mudanças nessa concepção, com propostas alternativas de uso.

Lígia, para enfatizar seu foco no acompanhamento das pessoas e dos alunos, em nossos primeiros contatos, na reunião de pais, já reforçou como o posicionamento de sua sala influenciava na gestão da escola: ‘Minha sala fica visível para poder ver as coisas. Eles vêm para a minha sala e a gente percebe que eles estão murchos, chamamos para conversar. Até os pais vêm para conversar. Isso faz diferença nessa escola.’. Durante a entrevista, foi mais específica em apresentar como as ideias surgiram e as reformas se realizaram.

Quando cheguei lá, [...] a sala do diretor era lá no fundo, perto do banheiro; depois, tinha uma salinha, onde era a sala do coordenador; e depois, a sala dos professores. Com o passar do tempo, consegui convencer as pessoas de que eu ia mudar o *layout* daquilo ali, porque o diretor tem que ser o cara que recebe as pessoas, as pessoas têm que ver que o diretor está na escola todos os dias; o diretor é a referência dentro da escola. Você viu que a parede da minha sala era de vidro, então todo mundo que entrava via que eu estava lá dentro. Só não entram quando estava fechada a persiana, pois sabiam que tinha alguma coisa lá dentro e, por isso, estava fechada. Mudei: fiz a sala dos professores bem maior porque a sala não acomodava os professores; transformei todo o espaço, fazendo com que eles se sentissem melhor ali dentro. Quando cheguei, era um ‘arregaço’ aquilo: tinha uns negócios velhos, um cheiro – eu falo que era um cheiro da minha diretora, de quando eu estudava lá –, um sofá velho, que eu falei: ‘Meu Deus! Vamos transformar isso aqui.’. E a gente montou aquele layout onde as próprias crianças se sentem muito mais seguras de saber que tem alguém ali e que se ela precisar sabe que vai poder contar com a gente. O diretor tem que ser referência dentro da escola (Lígia – entrevista realizada em dezembro de 2017).

Laise apresenta o incômodo de Lígia com a distribuição de cômodos antes da reforma:

Ela achava um absurdo o diretor ficar isolado lá naquele cantinho. Então, ela mudou totalmente, arrancou paredes. [...] Foi ela que fez essa transformação, ela colocou todo aquele vidro – aquela separação de vidro – porque ela via a entrada de gente estranha, via pais chegando... (Laise – entrevista realizada em março de 2017).

Caetano apontou um reflexo importante da nova organização estabelecida, tanto pelo posicionamento da sala, quanto pela visualização através dos vidros e da porta aberta: quando

tinha uma ideia ou assunto para conversar e “a porta dela estava aberta, se ela não estivesse com pais, com outros colegas e nada de muito urgente, o professor podia puxar a cadeira, sentar e expor para ela” (Caetano – entrevista realizada em dezembro de 2017). Laise apresentou a facilidade da disposição física para a interação e, inclusive, o controle dos alunos:

[...] o cara estava ali esperando a bolinha de pingue pongue e ela chamava: ‘Venha aqui. É com você mesmo que quero conversar. Que história é essa que você responder para o Caetano?’, porque o professor ia lá falar e ela falava ‘Pode deixar.’ Aí o cara estava esperando uma bolinha de pingue pongue aqui, como quem não quer nada: ‘Venha aqui!’ (Laise – entrevista realizada em março de 2017).

As modificações físicas de Lígia, pensadas em prol dos alunos, apareceram nas reformas, mas também se estenderam aos brinquedos disponíveis, que foram adquiridos para os recreios, principalmente para acalmar as confusões que existiam. “Os recreios eram muito ruins aqui. E ela fez um acordo com os alunos, se vocês melhorarem o comportamento, eu vou começar a comprar coisa. E comprou mesmo” (Laise – entrevista realizada em março de 2017). Outras contribuições, ainda que não as ideais, foram as possíveis para o momento.

E ela sempre teve esse olhar de investir no aluno, naquilo que a gente solicitava. As TVs em sala de aula – que é um recurso – não é o ideal, mas o ideal é: preferíamos um projetor, preferíamos um monte de coisas, mas ajuda bastante nas músicas, nos vídeos, nos DVDs. Na minha sequência didática, ajuda muito. [...] o toldo não é o ideal, mas cobrir aquele espaço nos ajuda a brincar com elas sem que venha tanto vento no inverno, entendeu? Existe a brinquedoteca, não é ideal. Não é. Mas é um espaço lúdico para se brincar. A sala de balé não é só do balé; a gente pode usar, levar as crianças para brincar, fazer alguma outra atividade no chão. Então, é assim, todas essas coisas foram conquistadas na gestão dela. Quando eu cheguei aqui, não tinha nada disso e foi conquistado nesse período de seis anos que eu estou aqui, aos poucos, com as solicitações dos professores. E isso é investimento para o aluno (Camila – entrevista realizada em junho de 2017).

Uma reclamação existente na escola quanto ao uso dos espaços referia-se às salas de aula pequenas, que comportavam 15 alunos. São salas de aula, de fato, muito apertadas para os alunos. As professoras comentavam que, muitas vezes, para um aluno sair, os demais precisavam movimentar suas carteiras. Anteriormente, estas salas eram laboratórios e depósitos que foram convertidos em salas de aula. Se, por um lado, há uma perda no espaço físico, por outro, existem mais salas, comportando mais professores que, caso contrário, seriam convertidos em professores de módulo. Além disso, potencialmente, as salas com poucos alunos permitem que os docentes dediquem mais tempo de atenção a cada um deles.

Ao longo do ano, o impasse sobre a distribuição e uso dos espaços esteve presente quando se propôs que a brinquedoteca fosse transferida para duas destas salas menores, disponibilizando uma sala grande para aulas regulares. Ao final, decidiu-se por manter duas salas de aula e a brinquedoteca em seu local original para que não houvesse a fusão de duas turmas em apenas uma sala.

Com a entrada de Clara na direção, ocorreram algumas mudanças na relação entre as pessoas e os espaços escolares. Conforme relatado anteriormente, em decisão acordada entre direção e professores, os pais não entram mais na escola para deixar e retirar as crianças. Priscila identifica, nessa decisão, uma mudança significativa na relação escola-família, permeada pelo uso ou circulação no espaço escolar, simbolizando, em suas palavras, “Pai fique aí na sua que aqui a gente não quer muito acesso dos pais” (Priscila – entrevista realizada em novembro de 2017).

Outra mudança emblemática se deu quando a porta de acesso à direção e à sala dos professores, que dá visão para o pátio, foi fechada por ordem da diretora por causa do barulho. O incômodo da diretora com a circulação de alunos pelo local já fora relatado por Laise, ao informar que Olga foi retirando, aos poucos, os alunos menores que iam até a sala da direção, e que os maiores, percebendo a resistência, foram se afastando. Camila relatou um problema específico do barulho por ser uma professora que utiliza diferentes espaços e promove maior circulação dos alunos, ocasionado, com isso, mais ruídos pela escola.

Eu sou uma professora que usa muitos espaços da escola, os meus alunos correm pela escola inteira: um dia, tem uma atividade aqui, outra ali, usando os espaços para o desenvolvimento das minhas atividades. E isso não era um problema, por exemplo, no ano anterior. E isso eu percebo que incomoda, por conta do barulho, porque, para essa gestão, o barulho incomoda. E a gente não senta para conversar o quanto isso é importante para mim, pois isso é uma prática na escola, em qualquer escola que se trabalha com criança (Camila – entrevista realizada em junho de 2017).

Ao refletir sobre a disposição dos setores da escola, durante sua entrevista, Clara não comentou sobre o barulho, mas disse pensar em algumas alterações que possibilitem a aproximação de sua sala com a secretaria.

Mas eu acho que o coordenador pedagógico deve trabalhar em conjunto [com a direção], não só o coordenador pedagógico, mas também a secretaria. Acho que deve ser junto, não são blocos separados. Inclusive, essa formação de escola aqui, quero ver se no ano que vem a gente— se não der para o ano que vem, para o próximo – mudar o layout da própria escola. Essa coisa de secretaria lá, eu nunca vi em escola nenhuma em que trabalhei. Geralmente, a secretaria é junto à coordenação pedagógica e junto com a gestão. [...] Se o diretor tivesse uma autonomia, eu te falo

bem, é verdade, aquela secretaria já estaria aqui, o que facilitaria muito mais essa adequação de a gente trabalhar em conjunto (Clara – entrevista realizada em dezembro de 2017).

## 6.5 Categoria de análise 5: a escola e o aprendizado dos alunos

Na categoria de análise sobre o aprendizado dos alunos, identificamos práticas que se destacavam positivamente na qualidade pedagógica da escola e na superação de defasagens e obstáculos de aprendizagem dos discentes. Os depoimentos e entrevistas, em mais de um momento, reforçaram a preocupação da EMEF Guilherme com o alinhamento curricular ao longo dos anos escolares, principalmente dos iniciais.

Quando eu cheguei aqui em 2014, o grupo era muito bom, mas não tinha um plano diretor, o pessoal não sabia o que seguir [...] Eu falei: ‘Gente, assim não dá, porque a gente não sabe se está dando certo ou não, vamos fazer um plano e segui-lo pelo menos uns três anos e a gente vai fazendo os ajustes que forem necessários.’ (Priscila – entrevista realizada em novembro de 2017).

A partir dessa proposição, iniciou-se um trabalho de definição dos conteúdos e propostas de trabalho, estabelecendo uma progressão, em três modalidades: aqueles a serem inseridos, desenvolvidos e consolidados. Como resultado, a equipe do ensino fundamental I definiu uma apostila com uma programação que serviria de referência para o planejamento e nortearia o trabalho dos profissionais ingressantes.

Em termos práticos, foi possível observar a existência e uso desse referencial nos conselhos de sala, por exemplo, nas observações de Priscila, ao comentar sobre determinada turma com a professora, dizendo que sua expectativa era de que eles já estivessem ‘lapidando a pontuação’ e, sendo complementada pela professora, de que eles estivessem ‘limpando o texto.’. Tem-se a concepção e perspectiva de trabalhar de forma articulada e progressiva para que os alunos sejam bem-sucedidos nas séries seguintes.

Eu, a Cláudia e os professores, principalmente os que estão no 5º ano, vamos preparar esses alunos que estão no 5º ano para o universo do 6º ano, o universo do fundamental II, para começar a deixá-los mais autônomos. A Andreia está excelente nesse trabalho: dois anos seguidos que ela pega o 5º ano; ela tem dado muito trabalho em grupo, muita coisa para eles apresentarem, seminário para eles fazerem, vídeo, tudo eles têm que apresentar, bastante coisa eles têm que pesquisar sozinhos para eles se preparem para o 6º. Então o 6º desse ano não deu muito trabalho e eu tinha certeza disso (Priscila – entrevista realizada em novembro de 2017).

Além disso, realiza-se a articulação e integração de séries de níveis escolares diferentes, por exemplo, nos trabalhos da mostra cultural desenvolvidos por segundos anos

com os sextos, envolvendo professoras polivalentes, professora de docência compartilhada e professores especialistas. Outro resultado, em 2016, nessa mesma mostra cultural, foi a presença da temática étnico-racial estudada no PEA, nas exposições e atividades.

Os projetos desenvolvidos em contraturno foram, também, apresentados como centrais para o avanço pedagógico da EMEF. Seus resultados situaram-se tanto no aprendizado promovido pelo projeto, quanto em seu reflexo no ambiente escolar, aumentando o envolvimento e reduzindo diversos obstáculos existentes numa boa rotina educacional. Como resultado, os alunos sentiram-se valorizados por mostrar seus trabalhos. “Alunos, às vezes com problema de aprendizagem, com problema disciplinar que, quando começaram a se verem valorizados, começaram a mostrar essa mudança de comportamento” (Caetano – entrevista realizada em dezembro de 2017). Cláudia identificou, ao ser entrevistada, as relações surgidas entre o trabalho no projeto e o ocorrido em sala de aula, evidenciando suas articulações.

O que acontece na oficina complementa a sala de aula, e muitos alunos que fazem oficina começam a se interessar muito mais pelo que está acontecendo na sala de aula, porque eles começam a fazer esses *links*, eles começam a perceber (Cláudia – entrevista realizada em dezembro de 2017).

De forma semelhante, ainda que em outras palavras, a diretora Clara comentou sobre o acréscimo possibilitado pelos projetos, nos quais “o aluno interage melhor com professor; fica mais tempo na escola; ganha uma confiança maior. Acaba ganhando uma amizade maior entre eles, e ele deslancha” (Clara – entrevista realizada em dezembro de 2017). A supervisora escolar Marília teceu reflexões sobre o papel dos projetos na trajetória da EMEF Guilherme.

Alguns projetos que eu acompanhei acho que foram dando a produção de um vínculo dos alunos com a escola e acho que, por decorrência – é uma aposta – se vinculando às atividades propostas no interior da escola. [...] Eu acho que a escola avançou. Eram questões que eu colocava para Lígia. Avança-se para mudar a qualidade dos problemas. Então, assim, foi importante, super importante o avanço da escola – que eu não sei se ele está garantido nesse momento –, mas foi muito importante. Para quê? Para abrir espaço para aparecerem outras questões que estavam subsumidas ali, porque as questões de indisciplina, porque as questões de embate entre alunos, elas ocupavam e tomavam a cena e as questões pedagógicas elas ficam normalmente na periferia (Marília – entrevista realizada em outubro de 2017).

Marília apontou os problemas que identificava na escola e nos projetos, os quais serão discutidos adiante, mas, ainda assim, ressaltou que a EMEF Guilherme, antes uma escola de pouco destaque na região, ganhou espaço ao ser associada ao desenvolvimento de um trabalho



diferenciado. Desse modo, atraiu “professores com perfis mais interessantes” e com boa formação, obtendo ganhos, ainda que possuindo limitações.

Mas, é claro, vincular esse aluno a um projeto escolar, o gosto de ir para escola, isso não é pouco. Isso é muito. Porque a gente tem também muitos problemas de alunos que são apáticos, que deveriam estar vivendo essa experiência, nesse momento do ciclo de vida deles, de um jeito e vivenciam muitos problemas do ponto de vista social e não conseguem encontrar um elo no interior da escola; isso tem que ser valorizado. Isso é importante (Marília – entrevista realizada em outubro de 2017).

Na escola, defende-se que o aluno seja observado como pertencente ao coletivo, não apenas com uma sala ou professor, bem como que se considerem suas potencialidades como um todo. Laise é defensora dessa abordagem e costuma reforçá-la no grupo. ‘Murilo não é aluno seu nem meu. Neste ano, está com você, mas ele é aluno da escola’. Sugere que desenvolvam estratégias para o aluno nos próximos anos ou problematiza comentários generalizantes de que um aluno é improdutivo.

Nenhum aluno gosta de ser preguiçoso, pois ele é chamado atenção o tempo todo, o caderno dele é cheio de coisas vermelhas, de caneta vermelha. [...] Então, quando você muda esse olhar, você muda um monte de coisas (Laise – entrevista realizada em março de 2017).

Nos conselhos, há uma tentativa de exercer esse olhar mais aprofundado e cuidadoso. Faz-se a leitura da produção de um aluno de cada vez, observa-se o seu portfólio, insere-se a visão sobre ele, os projetos dos quais participa e das demais aulas como Artes, Inglês, sala de leitura, Educação Física, recuperação paralela, dentre outras. Caetano ressaltou a importância desses outros momentos para que se conhecessem aspectos inusitados das crianças, como o show de talentos, no qual

[...] a gente via um aluno que em Matemática, em Português tinha lá suas limitações, e era um dançarino fantástico, [...] A gente acaba tendo esse olhar: ‘Nossa, ele em aula não faz, e aqui faz tudo isso!’. Você começa a observar o cara de outro jeito, mostrar o talento desse cara (Caetano – entrevista realizada em dezembro de 2017).

A presença de um olhar mais amplo e longitudinal dos alunos também aparece na preocupação com a montagem das turmas e agrupamentos ao longo do ano e para os anos seguintes. Relatou-se, também, a programação de tarefas de casa para que a família possa participar do auxílio aos filhos e acompanhar o que é trabalhado pela escola. Indira, por exemplo, explanou sobre as atividades de leitura e escrita para casa. O aluno recebe um bloquinho em uma segunda-feira e entrega, na segunda-feira seguinte, as tarefas feitas. Os

pais podem e têm que ajudar, pois os alunos ainda não têm autonomia na leitura e na escrita. Com isso, há um fim de semana no meio para que haja mais tempo para a família ajudar, principalmente os pais que trabalham durante a semana.

As defasagens de aprendizagem e/ou deficiências de outras ordens foram, muitas vezes, identificadas nos conselhos ou relatadas às coordenadoras. Alguns casos são direcionados à sala de SAAI e à recuperação paralela, na qual Laise observa a interação entre os alunos em brincadeiras e experimentações, bem como se o aluno entende os comandos dos colegas e as propostas. Diz que, com isso, consegue promover, no momento da recuperação, atividades que possam sanar lacunas ou dificuldades.

Certas crianças, dependendo das necessidades, são encaminhadas aos serviços de apoio dos órgãos públicos. Priscila, por exemplo, destacou sua preocupação e insistência para que esse apoio fosse efetivado e como isso resultou em reconhecimento pela própria equipe.

E tem esse negócio: eu sou chata, fico em cima: ‘Você quer psicólogo?’; ‘Vamos atrás de um psicólogo’. ‘Quer fono?’ Eu ligo lá no AMA e fico perguntando. Preciso encaminhar um aluno para a fono, é urgente; então, eu consegui encaminhar muitas crianças para as coisas, lá para o CAPS em Perus, criança que faz terapia em grupo, fono, tratamento. Então, o pessoal começou a acreditar em mim, confiar em mim, por eu ter conseguido essas coisas, de me importar muito com as crianças (Priscila – entrevista realizada em novembro de 2017).

Uma prática importante no aprimoramento pedagógico da equipe observada ao longo da pesquisa foram as trocas pedagógicas e conversas entre as professoras, envolvendo temáticas como estratégias para promover a participação dos alunos, para agrupá-los, conduzindo brincadeiras e atividades nos momentos em que os alunos estão mais cansados, dentre outras. Nesses momentos de trocas, emergiram relatos das percepções das professoras, seguidos de suas ações e de comentários ou sugestões de outras docentes. Ao final da conversa, ampliava-se o repertório, não somente de práticas possíveis, mas também de teorizações para a compreensão da funcionalidade, ou não, de algumas ações.

Assomaram questionamentos e sinalizações sobre aspectos pedagógicos da EMEF Guilherme que eram passíveis de ajustes, aprimoramentos e melhorias, bem como de âmbitos menos cuidados e atendidos, gerando prejuízos aos alunos. Em geral, pode-se agrupá-los em três grandes eixos: o enriquecimento curricular, a abordagem de sexualidade e gênero na escola e o cuidado efetivo com os alunos de baixo aprendizado.

A supervisora escolar responsável pela EMEF relatou que, quantitativamente, o índice de retenção da EMEF Guilherme não difere das escolas da região e da média da rede. No entanto, identificou algumas deficiências da escola em momentos de retenção: os

procedimentos necessários para que o aluno retido atingisse o aprendizado nem sempre foram adotados, e a avaliação não fora realizada de maneira abrangente. Houve, por exemplo, um recurso da família de um aluno retido à diretoria que, após avaliação por uma junta de supervisores, constatou-se que a escola realizou trabalho insuficiente, tanto no processo de ensino ao aluno, quanto em sua avaliação. Um segundo apontamento de Marília ressaltou que não foram realizadas alterações significativas no trabalho com os alunos retidos no ano anterior. Dessa forma, em alguns levantamentos realizados, percebeu-se que a quase totalidade deles caminhava para uma nova retenção. Marília destacou, inclusive, que a maioria deles sequer participava de oficinas que pudessem ampliar suas vivências e seus repertórios, e a escola não havia se movimentado para inseri-los. Cláudia, por sua vez, complementando a temática da avaliação e do fracasso de alguns alunos, apresentou que havia resistência dos professores em contemplar a complexidade da vida dos alunos em sua avaliação.

Estou te falando: o aluno é do abrigo, ele foi adotado, depois devolvido, sofreu violências, está com problemas... E você continua não enxergando o aluno; você vê só friamente o que ele fez na prova. [...] Temos que levar tudo isso em consideração, porque o ser é um ser completo. Tem que ver em todas essas nuances. O professor de fundamental I consegue enxergar muito melhor isso; não só pela formação, mas pelo tempo que passa com o aluno; ele consegue perceber quando o aluno está diferente (Cláudia – entrevista realizada em dezembro de 2017).

Marília questionou, também, o resultado efetivo das oficinas no aprendizado escolar e desenvolvimento do pensamento crítico dos alunos.

Eu tenho dúvidas porque, às vezes, muitas vezes, os interesses eles produzem esse vínculo, mas não produzem elevação da aprendizagem. [...] As crianças adoram dançar, adoram participar do projeto de dança do Guilherme Sylveira, as crianças que estão envolvidas. Mas eu não sei se isso desenvolve o pensamento crítico, eu não sei se o quanto de informações que esses alunos detêm os habilita a falar sobre o que acontece na sala de aula (Marília – entrevista realizada em outubro de 2017).

A escola vivenciou problemas relacionados à sexualidade dos alunos, inclusive dentre os alunos de ensino fundamental I. Crianças do terceiro ano foram encontradas em um local afastado do pátio mantendo contatos íntimos. A divulgação do incidente percorreu a escola, os pais das crianças foram atendidos, outras famílias e crianças comentaram o assunto por vários dias. Todavia, nos momentos coletivos de formação, não se discutiu a questão de modo a instituir um projeto ou trabalho direcionado ao tema. As conversas situaram-se no estranhamento com o ocorrido e na recriminação do acontecimento, sem considerar

referenciais teóricos para compreender o incidente naquela faixa etária e orientar o encaminhamento.

Percebeu-se, ao longo da pesquisa, a dificuldade da equipe em compreender e trabalhar com os pais que possuem pouco repertório ou concepções diferentes na educação e nos cuidados dos filhos ou que não sabem como fazer nem o que fazer diante das dificuldades das crianças. Surgiram casos de pais muito jovens, famílias mononucleares ou polinucleares, em que o atendimento e os cuidados familiares com as crianças eram precários, desorganizados ou de resultados abaixo do esperado pelos educadores. As discussões e abordagens limitaram-se ao diagnóstico do problema, havendo, em alguns momentos, considerações morais desaprovadoras sobre as famílias, sem que as constatações resultassem em uma ação ou em um trabalho mais efetivo de auxílio e parceria escola/família. Além disso, no âmbito da responsabilização familiar nos cuidados e amparo às crianças, as mães sempre eram definidas como únicas responsáveis e, muitas vezes culpabilizadas pelos casos. Não se falava sobre o papel do pai, sua participação ou ausência.

No aspecto curricular, a EMEF apresentou algumas limitações. Foram perceptíveis mais relatos sobre o nível de alfabetização dos alunos do que sobre estratégias de letramento; aparentemente, foi maior a preocupação com os aspectos técnicos e com a classificação dos estágios da língua escrita. Não se falou muito sobre contação de histórias e produção textual. A temática de Natureza e Sociedade também é pouco presente nas conversas das professoras, nas reuniões e nos conselhos. Fala-se muito sobre Português/alfabetização e, em menor frequência, sobre Matemática e Artes ou atividades artísticas/culturais. Uma constatação semelhante surgiu na entrevista com Marília.

Por exemplo, acho que faltam mais investimentos no processo de letramento das crianças; a gente até chegou a conversar que desapareceu a produção textual, acho que ela tinha que ser em maior escala. Mas eu estou falando numa perspectiva de quem chega e quer “Ah! Eu quero cem por cento.” (Marília – entrevista realizada em outubro de 2017).

Marília ressalta a necessidade de avanços curriculares, principalmente no ensino fundamental II e Cláudia destaca a resistência de alguns profissionais em utilizar diferentes estratégias de ensino. Na EMEF, há o discurso de que a abertura e a flexibilidade são maiores na equipe de ensino fundamental I.

O professor de fundamental II, a grande maioria, não se apropria disso. ‘Eu entro, dou minha aula.’ A gente nota muito isso na hora do conselho: ‘Ah! Esse aluno tirou essa nota baixa porque ele não queria fazer.’ ‘Mas por que ele não queria fazer?’ [...]

É uma resistência ao diferente: ‘Eu sei fazer. A minha zona de conforto é essa. É isso que eu sei fazer. Não vou mudar. Eu subo com o giz e o livro embaixo do braço e é assim que eu sei.’; ‘Mas leva um jogo; leva uma discussão. Tem televisão em todas as salas, leve um pen drive com alguma coisa diferente, dentro do conteúdo.’; ‘Ah! Não. É assim que eu sei fazer, é assim que eu vou fazer.’ Eles têm uma resistência muito maior; alguns muito mais do que outros. No grupo da manhã, agora estou conseguindo abrir um pouco mais algumas cabeças (Cláudia – entrevista realizada em dezembro de 2017).

No período da pesquisa, a partir das observações e considerações da equipe, ocorreram mudanças na escola, com potencial para impactar o aprendizado dos alunos, visto que alteraram posturas e práticas dos profissionais, nos âmbitos do envolvimento docente com o trabalho; das trocas e reflexões pedagógicas, mediadas ou não; da organização e realização dos eventos escolares e dos cuidados cotidianos com o trabalho. Como resultado, ocorreram perdas de aulas, e alguns interesses dos professores se sobrepuseram, aos poucos, aos interesses dos alunos, resultando, ou sendo resultante, do enfraquecimento do discurso do aluno como o centro da escola.

Como exemplo disso, em complemento a outros já apresentados no relato da pesquisa, durante a reunião geral pedagógica, o interesse dos alunos, ao menos naquilo que foi decidido nessa reunião, ficou em segundo plano, pois, ao final, houve redução de uma semana de aulas para os alunos de ensino fundamental I com a antecipação do conselho. No caso do ensino fundamental II, houve concentração das provas, podendo acarretar menos tempo de preparação, aumento de tensão nos alunos e antecipação do conselho, o que também, ao que parece, é prejudicial, uma vez que estes deixam de frequentar as aulas após este momento.

Na mostra cultural de 2017, diferentemente do que foi observado no ano anterior, o tema do PEA não se refletiu nos trabalhos dos alunos que foram expostos. Outro exemplo evidencia-se no comentário de Laise, quando esta informa que, para o próximo ano, pretende fazer JEIF no horário das 12h, o que evita que ela tenha janelas ao longo do dia e saia mais cedo, mas inviabiliza a recuperação dos moldes até então realizados. ‘Deixei de ser santa, vou cuidar de mim!’(Laise)

## **6.6 Categoria de análise 6: cultura escolar – constituição e modificação de uma identidade**

Ao longo da pesquisa, destacaram-se algumas concepções e práticas na EMEF Guilherme que revelavam os pressupostos educacionais vigentes na escola e, ao mesmo tempo, permitiam identificar como estes se constituíram e, em certos casos, se modificaram

durante a troca de gestão. Aspectos como a defesa e o discurso de que essa EMEF era uma escola de excelência, na qual a preocupação pedagógica estava em primeiro lugar, perpassaram tanto o discurso da diretora Lígia, quanto as falas dos professores. Outro elemento destacado foi o acolhimento dos alunos e das famílias e a manutenção de uma escola aberta, valorizando a presença e o envolvimento da comunidade com a escola.

Em relação à equipe de professores, percebeu-se a valorização da aprendizagem coletiva e das trocas e parcerias entre as pessoas. Na relação deles com a gestão, defendeu-se a liberdade acompanhada de responsabilização pelo trabalho e seus resultados. A equipe reconheceu a importância do recebimento de apoio por parte da direção, e, no trabalho observado, visualizou-se que as características e contribuições pessoais foram aproveitadas na geração de projetos e atividades para a escola; houve aproveitamento e apoio ao potencial existente nas pessoas da equipe. Como aspecto prejudicial ao relacionamento do grupo, identificaram-se críticas da equipe docente de ensino fundamental I ao trabalho e comprometimento da equipe de fundamental II, situação que se agravou com a troca de diretora.

O discurso da excelência da EMEF Guilherme era repetido por Lígia em diversos momentos, por exemplo, ao parabenizar os alunos aprovados nos “vestibulinhos” para o ensino médio e ao dizer que ‘escola de qualidade já temos, queremos agora escola de excelência’, ou, conforme relato de Laise, ao afirmar que ninguém pede remoção da escola devido à qualidade do trabalho. Dos vários *slogans* utilizados pela diretora, um deles foi apresentado na entrevista: “E a gente sempre teve essa fala: ‘A gente tem que ser melhor.’ ‘A gente está fazendo para que vocês sejam melhores do que os outros.’ (Lígia – entrevista realizada em dezembro de 2017). Isso era uma fala contínua. E todo mundo falava a mesma linguagem.

Em termos de práticas e ações, os alunos novos, quando vinham transferidos por problemas disciplinares, eram admoestados por Lígia sobre as condições esperadas na EMEF Guilherme. Em observações de pesquisa, percebeu-se que os professores demonstravam diferenciação entre os alunos que sempre estudaram na EMEF Guilherme e aqueles originários de outras escolas, dizendo que aqueles procedentes de outros locais mostravam mais dificuldade e mais necessidade de acompanhamento.

A gente tem que fazer isso, porque eles não acompanham; não sei. A gente sabe que não é daqui, porque acho que a gente já formou uma linha de trabalho. Também [faz] dezoito anos que eu estou aqui e o pessoal daqui também formou uma equipe; não tem muita mudança de professor, eu acho que isso ajuda muito (Shirley – entrevista realizada em maio de 2017).

Caetano relatou perceber a modificação que esses alunos mostravam, principalmente melhorando em termos disciplinares e se sentindo pertencentes à escola.

Muitas vezes, ele não se sentia pertencente à escola onde ele estava, sem fazer nenhuma crítica à escola em que ele estava, mas chegava aqui, ele se sentia parte, então os alunos que chegam são convidados a fazer parte dos projetos, são convidados a fazer os trabalhos com os colegas, são apresentados (Caetano – entrevista realizada em dezembro de 2017).

Algumas frases proferidas pela equipe mostraram essa concepção nas conversas do dia a dia. ‘Ele fez o primeiro ano aqui e não aprendeu? Então, ele é duro mesmo!’ (Luciane), referindo-se ao caso de aluno com dificuldades, quando perguntei se ele já era aluno da EMEF Guilherme. Há uma postura de reforçar as características positivas da escola quando conseguem recuperar um aluno que é de fora e, ao mesmo tempo, encaminhar para especialistas em busca de laudos ou responsabilizar o aluno, quando é um aluno ‘próprio’ que não avançou. Na fala de Leila Cris: ‘Ele é novo, mas é bem esforçado. Não está alfabetico ainda, mas ele quer saber por que, como faz...’ (grifo nosso).

O professor Caetano ressaltou a superioridade dos projetos da EMEF Guilherme, ao convidar os professores a participarem do prêmio Paulo Freire. ‘A gente vê projetos bem mais simples que os nossos sendo premiados e nós temos projetos muito bons!’. (Caetano – entrevista realizada em dezembro de 2017).

No discurso presente na escola, o trabalho pedagógico com foco no crescimento e cuidado com os alunos ocupava a preocupação central das pessoas. Foram registrados diversos comentários e depoimentos que, de maneira repetida, reforçavam o assunto, fossem eles da diretora Lígia ou dos demais professores que promoviam a mesma cultura interna.

Ela [Lígia] sempre falava, entre os alunos e vocês – nós professores – eu vou para os alunos: eu vou defendê-los em todas as instâncias, porque acontecem conflitos, ela defende o professor – ela nunca foi de não defender o professor –, mas o aluno em primeiro lugar (Laise – entrevista realizada em março de 2017).

Camila relatou que a preocupação da escola é com o olhar específico para o aluno. Laise, por seu turno, ao fazer sua avaliação com Clara, disse a ela que ‘aqui é o pedagógico [que comanda] e não o administrativo’. Shirley comentou sobre a prática de realizar mudanças de sala informais para facilitar a alfabetização dos alunos. “A gente faz essas coisas, essas mudanças, mas essas mudanças não são oficiais. A gente faz entre a gente, sempre visando o aluno, que ele melhore” (Shirley – entrevista realizada em maio de 2017).

Nos conselhos, a presença de toda a equipe, não somente da professora regente, era solicitada. Quando Clara mudou o formato dos Conselhos e isso dificultou a presença de toda a equipe, surgiu um dos conflitos mais emblemáticos, em todo o período pesquisado, entre a equipe e a nova gestora da escola.

Apesar do discurso de que o aspecto pedagógico estava em primeiro lugar, algumas ações mostraram-se contrárias isso. Por exemplo, a solicitação informal de que o aluno tivesse bom desempenho para participar das oficinas. ‘Antes havia, ao menos, o discurso de que o aluno tinha que ir bem para fazer a oficina’ (Laise – entrevista realizada em março de 2017). Ainda que isso se desse informalmente, destoava da concepção original das oficinas como forma de incorporar e incentivar os alunos com dificuldades. A concepção de conciliação de desempenho à participação oferece o risco de elitizar as oficinas e reduzir ainda mais as oportunidades para aqueles com menor desempenho escolar, em uma espécie de dupla exclusão.

Clara relatou que a flexibilidade adotada pela gestão anterior em mudar alunos de sala, sem os devidos ajustes administrativos, ocasionava problemas.

A coordenação chegava e falava ‘Ah, não, esse aluno, professor pediu para transferir.’. Ia lá e transferia. O que acontecia? Quando a gente foi ver, tinha alunos que literalmente foram para a nuvem. As pessoas, muitas vezes, não percebem que a gente tem procedimentos dentro do sistema, por exemplo, o EOL – que é praticamente um dos carros-chefes dos nossos sistemas – que é feita a matrícula; dali, os dados são importados para o censo (Clara – entrevista realizada em dezembro de 2017).

Mais ao final do ano, na reunião pedagógica geral, ocorreram decisões que colocaram a preocupação pedagógica em segundo plano, conforme comentado no tópico anterior sobre as consequências no aprendizado dos alunos. A adoção de tais práticas, agora observadas sob a óptica da cultura escolar, coloca em dúvida a efetividade da centralidade pedagógica ou pode indicar que havia uma mudança de concepção em curso.

A liberdade e autonomia existentes na escola se revelavam, segundo os depoimentos docentes, na possibilidade de escolha da concepção metodológica do trabalho, por exemplo, quando os relatos ressaltam que Lígia não interferia ‘no pedagógico’, “Cada um tem o seu jeito de trabalhar, mas a visão é a mesma” (Camila – entrevista realizada em junho de 2017). Mesmo a cobrança ou as expectativas de resultados ofereciam autonomia por parte da direção de Lígia.



Porque as coisas funcionavam muito sozinhas. Ela ficava lá naquele comando dela, mas ela dá muita autonomia para gente, a Lígia tinha muito disso. Se não dava certo, ela chamava, mas autonomia existia muito. [...] Ela ficava de olho, ela estava sempre de olho, de vez em quando, ela falava assim: “Tem projeto que está com muito pouco aluno.”. Aí, ela chamava a gente numa reunião e *crauu!* Mas ela não ficava naquela cobrança, naquela coisa “Você está fazendo isso?”; “Você está convocando?”; “Você está fazendo isso?”; Não! Então, a gente já caminha sozinho, entendeu? Então, a coisa está rolando por causa disso, porque estava acostumado (Laise – entrevista realizada em março de 2017).

Na EMEF Guilherme, o discurso proclamado pela diretora Lígia e por muitos professores ressaltava o acolhimento ao aluno e à comunidade. Observou-se amplo conhecimento dos alunos da escola por parte da equipe, inclusive relatando casos de alunos que há muito tempo saíram da escola, mas são encontrados nos eventos. Havia constante interação com a comunidade. À frente desse processo, estava Lígia, que interagia com as famílias, era do próprio bairro e mantinha sua sala aberta a todos. Sobre o contato com as pessoas, ela mesma ressalta: “Acho que isso foi um diferencial, porque a gente conseguiu construir em cima desse diálogo uma realidade totalmente diferente daquilo que a gente tinha” (Lígia – entrevista realizada em dezembro de 2017).

A proposta de acolhimento e atração da comunidade para a escola foi destacada por Lígia e por outros membros da equipe, principalmente nas festividades escolares. A proximidade com a comunidade também permitia a Lígia atuar de modo mais próximo às famílias, principalmente intervindo nos aspectos educacionais dos alunos, que se refletiam na escola.

O acolhimento de alunos e família, aliado ao acompanhamento e maior preocupação disciplinar, trouxeram resultados, que foram narrados pelos entrevistados, e constituíram novas relações na escola.

E daí com essa participação, com esse chamamento a participar mais da escola, eles foram acalmando, eles foram se interessando mais pelas coisas e foram vendo os benefícios que aconteciam. Conforme o período da manhã não dava mais problemas de indisciplina, de quebrar as coisas, outras coisas puderam ser compradas para eles, como jogos. Isso acabou trazendo mais vontade de estar na escola, mais vontade de participar e mais vontade de fazer uma coisa legal, para ser gostoso, bom. Inclusive tem alunos que vem para cá (Cláudia – entrevista realizada em dezembro de 2017).

A mudança de diretora ocasionou modificações em algumas dessas práticas, resultando em manifestações de frustração por parte da equipe.

Para mim, o que me deixa mais frustrada é que – não querendo comparar, mas comparando a antiga gestão com essa –, é que o olhar da outra diretora era o aluno. Olhava muito para o aluno, os benefícios para o aluno e para o trabalho com o aluno,

para o aprendizado desse aluno, para recebermos bem esse aluno, esse aluno estar sendo bem alimentado aqui. E, nessa gestão, eu não vejo esse olhar para as necessidades do aluno: se o aluno fez, se o aluno está bem, se ele foi bem recebido, está sendo bem cuidado, se o trabalho está sendo desenvolvido (Camila – entrevista realizada em junho de 2017).

A equipe de professores evidenciou, em diversos momentos, trocas de informações, auxílio mútuo e discussões sobre o trabalho pedagógico, tanto em momentos promovidos e organizados pelas coordenadoras, quanto em situações espontâneas. “Se você fez um negócio legal, você oferece para outro, oferece para outra, a outra te dá ideia de como você trabalha com aquele aluno; a gente tem essa abertura profissional mesmo” (Shirley – entrevista realizada em maio de 2017). Camila pontua que essa postura de abertura e auxílio evidencia o comprometimento da equipe com o aluno e como um grupo que se ajuda.

A gente sofre também muito: “Ah! Não está indo. O que a gente faz?” Ou então tem muita troca: “Olha, não estou conseguindo com esse aluno.”; “Não sei o que fazer!”. E uma acaba ajudando a outra, porque, às vezes, uma tem um pouco mais de experiência do que a outra numa área, ou com uma faixa etária; já passou pelo mesmo conflito, pela mesma experiência e acaba soltando. A gente troca muito, mesmo fora daqui (Camila – entrevista realizada em junho de 2017).

Indira comparou a EMEF Guilherme com outras seis escolas nas quais já trabalhou e identificou que essas trocas pedagógicas são mais presentes na escola atual. Priscila percebe que a postura comprometida e a interação entre as professoras repercute na transformação do trabalho dos ingressantes mais recentes, que vão se ajustando ou se apropriando da cultura existente e perseguindo os mesmos objetivos.

Até aquele que não é muito engajado; porque a gente tem características individuais de cada professor, tem professor que gosta de trabalhar em grupo, de fazer junto, tem aquele que é mais individualista. Independente desse ser individualista ou não, o que gosta de trabalhar em grupo ou não, para mim é consenso: todos querem concluir o seu plano, querem o melhor para o seu aluno, e fica angustiada se não está conseguindo (Priscila – entrevista realizada em novembro de 2017).

O comprometimento docente esperado ou existente na escola se revela, também, em aspectos não pedagógicos, como, por exemplo, na doação de produtos e dinheiro para a escola ou na obtenção de mobiliário. Se, por um lado, esse comprometimento pode revelar envolvimento, por outro, essas ações carecem de um voluntarismo que pode não se sustentar em longo prazo. No âmbito do trabalho pedagógico, outra prática apontada é a contribuição dos professores nas reuniões de formação, em que eles devem trazer textos e sugestões de estudo. A participação e contribuição, nem sempre voluntárias, eram exigidas por Lígia, que

se aproveitava do calendário de reposição de paralisações para utilizar os professores em eventos.

Muitas vezes, ela exigia da gente: ‘Olha, eu quero. Vocês vão trabalhar na festa junina dez horas.’. O povo chiava pra caramba. Ela adorava essas greves por causa disso, porque ela pegava uma reposição na festa junina que ela queria professor ralando aqui por dez horas. Chiávamos? Chiávamos, ficávamos de bico, reclamávamos... Mas, sabe, não tinha como dizer não. Eu não parei? Eu não tenho que cumprir? Ela não estava errada. A gente chiava, mas ela não estava errada (Laise – entrevista realizada em março de 2017).

Clara salientou o comprometimento da equipe, destacando as oficinas, principalmente a de balé.

Eu acho que é um grupo que é bastante comprometido; haja vista, você viu, nós temos bastantes atividades aqui, muitas atividades extraclasse. Essa escola é conhecida... Já era antes e vem vindo num crescente. Como te falei, a gente quer dar continuidade e aumentar essa questão da participação. Temos os projetos carro-chefe: o balé, que é um projeto muito bom, teatro, o Batuvestre. Eu acho que há uma interação entre eles, lógico, como todos os profissionais, sempre existe (Clara – entrevista realizada em dezembro de 2017).

As apresentações do balé são organizadas por Maria Clara e Luciane, a primeira com as aulas e ensaios, e Luciane no figurino, costurado em momentos vagos ou de hora-atividade. Os pais pagaram pelos tecidos, mas a responsabilidade de comprar e costurar foi dela. O balé é um projeto muitas vezes relatado como motivo de orgulho por professores e funcionários. Essa atividade é possível pelo esforço conjunto e pelo fato de existirem duas profissionais com habilidades: uma professora de dança ministrando aulas de Educação Física e uma professora de SAAI habilidosa em costura. É um dos exemplos de resultado ao se potencializar e se utilizar dos talentos existentes.

No segundo semestre do ano de 2017, em parte como forma de desabafo pelas dificuldades enfrentadas, surgiram comentários de professoras que sugeriam mudanças em seu comprometimento com a escola. Não se pode afirmar se foi apenas um modo de expressar frustração ou se, de fato, os professores começaram a reduzir a dedicação ao trabalho como resultado de um desgaste lento e progressivo, que pode causar alterações na cultura da instituição.<sup>23</sup>

Outro aspecto que se intensificou foram as críticas efetuadas pela equipe de trabalho do ensino fundamental I ao outro grupo de professores. Esse olhar já se apresentou desde as

---

<sup>23</sup> Muitos destes comentários foram citados no relato da pesquisa presente no **Apêndice A** e serão abordados no tópico seguinte sobre o clima institucional surgido com a mudança de gestão.

primeiras reuniões observadas, em que as professoras ressaltavam a perda de uma forma de trabalho e alertavam para os prejuízos que os alunos sofriam no nível de ensino posterior.

Priscila resumiu as diferenças de concepção em sua entrevista:

Então, eles acham que sempre a culpa é do aluno, colocam a culpa no aluno sobre a nota ruim; ele nunca se coloca: “Será que não sou eu que estou fazendo um trabalho errado? Não está legal. Será que não sou eu que tenho que melhorar?”. Diferentemente da tarde, eu vejo as professoras: “Meu aluno não está aprendendo.”. Eu vejo a professora – porque ela não está conseguindo fazer com que o aluno avance –, ela se culpa pelo aluno não estar avançando. E de manhã não! A culpa é transferida toda para o aluno (Priscila – entrevista realizada em novembro de 2017).

Cláudia também identificou essas especificidades dos grupos. Lígia explicou as diferenças pelo perfil das professoras e da organização/condição de trabalho dos níveis.

Eu vejo assim: as professoras da tarde são mais mães. Não é nem mais comprometidas, mas elas são mais atenciosas com as crianças. Se você chegar lá para qualquer professora da tarde e perguntar o nome de cada aluno dela, ela sabe todos. Ela conhece as famílias, ela tem uma aproximação muito maior. Quando chega no período da manhã, os professores têm dez turmas, já começa daí, ele já não sabe o nome de todos os alunos, não conhece a história de cada um. Muitas vezes, para a gente conseguir que o professor enxergasse o aluno, tinha que chamar o professor e falar assim: “Preste atenção em fulano, pois tem alguma coisa errada.” (Lígia – entrevista realizada em dezembro de 2017).

Um elemento conjuntural, não explorado pela pesquisa, é a contribuição da irregularidade do acompanhamento pedagógico de Cláudia, devido às licenças médicas, na constituição do perfil docente da equipe de ensino fundamental II.

A supervisora escolar Marília refletiu sobre a relação existente entre o perfil de trabalho e direção de Lígia e a modificação pela qual a escola estava passando. Ainda que reconhecesse dificuldades relatadas sobre ações e posturas de Clara, Marília discutiu como a gestão de Lígia trouxe resultados positivos, mas, ao mesmo tempo, gerou maior dependência de sua presença, sem constituir uma autonomia maior ao grupo.

Isso foi sendo criado, apesar da Lígia ter uma personalidade mais determinante, o que pode ser bom para disparar projetos, mas, na sequência, é importante que os profissionais também desenvolvam certa autonomia. Estou falando da minha visão: acho que não dá para se segurar numa figura nuclear, por exemplo, que saiu nesse momento [...] acho importante ir distribuindo um pouco essa capacidade decisória, especialmente do ponto de vista curricular. [...] Eu acho que está mais difícil esse ano lá. Justamente por isso, pela força de personalidade que a Lígia tinha e acabou, talvez, monopolizando, sendo monopolizado esse lugar como eixo decisório, e agora? Agora é a hora do grupo começar a se reorganizar e começar a identificar capacidades. Eu não vi, não senti da nova direção um vínculo com as questões pedagógicas da escola, acho muito complicado... (Marília – entrevista realizada em outubro de 2017).

### **6.7 Categoria de análise 7: clima organizacional - um ambiente em ebulição**

Ao tratar da cultura institucional, enfatizaram-se aspectos identificados como característicos das concepções, práticas e discursos da EMEF, que, apesar de sinalizarem alterações, tendem a ser mais perenes e de mudança mais lenta. No entanto, em alguns aspectos, ocorreram modificações aceleradas no ambiente institucional da EMEF Guilherme Sylveira ao longo do ano de realização da pesquisa.

A retomada dos registros de campo e da transcrição das entrevistas permitiu identificar transformações rápidas no âmbito das condições de trabalho, dos sentimentos expressos pelos professores, das conversas e comentários referentes à nova diretora e da intensificação de atritos internos ao grupo de professores. Tudo isso constituiu um conjunto de elementos significativos para compor a atmosfera das relações e interpretações das pessoas sobre os acontecimentos. Nesta seção, serão apresentados detalhes sobre esse movimento.

As condições de trabalho foram alteradas pela deterioração da comunicação e do relacionamento entre docentes e direção, resultando na mudança de foco das discussões para assuntos alheios ao trabalho pedagógico, na desorganização das estruturas do trabalho, na falta de materiais, em relatos de adoecimento e em distanciamento e surgimento de conflitos não resolvidos com a comunidade.

Conforme se agravavam as condições insatisfatórias para o grupo docente, intensificaram-se as manifestações e expressões de sentimentos de perda e tristeza, de medo e de ameaça, de perda de liberdade e aumento do autoritarismo e hierarquização das relações, de desânimo, arrefecimento da ação e de ausência de liderança. Surgiram, também, fofocas e falas maledicentes direcionadas a aspectos pessoais da diretora Clara e às suas decisões profissionais.

Por último, identificou-se que a convivência do grupo foi prejudicada, afetando o trabalho e criando agrupamentos em função de maior ou menor adesão/resistência à direção e em função dos perfis docentes. Ao final do processo, surgiram indícios de que essas alterações no ambiente profissional geraram consequências prejudiciais à escola como um todo.

### 6.7.1 Condições de trabalho

Algumas ações e decisões de Clara acarretaram na reação do grupo de professores, produzindo dificuldades e ruídos na comunicação do grupo, que se acentuaram ao longo do ano. Citaremos alguns exemplos.

Com relação aos registros completos nos atestados e à exigência de que os professores e a coordenadora, em convocações de formação retornassem para cumprir horário, os procedimentos de Clara geraram desgaste em sua relação com os professores.

Houve dificuldade de Clara no relacionamento interpessoal com o grupo. Os procedimentos legais foram exigidos em um momento de relacionamento difícil com a equipe e foram postos à frente das questões pessoais apresentadas pelo grupo. Gisele tem um filho pequeno, mas não foi descrita como acompanhante no atestado da criança e, como a diretora não validou seu atestado por esse motivo, ela terá de fazer uma perícia no final do ano para comprovar que levou o filho ao médico, o que ocasionará mais um dia de falta. Gabrielle ultrapassou o limite de faltas ao retornar de viagem, pois um furacão, bastante noticiado pela mídia, no local em que ela estava, impediu os voos. Apesar das explicações das professoras, não houve negociação com a direção. Ainda que os regulamentos da rede sejam rígidos, a condução do processo gerou um desgaste que se acentuou quando esses eventos foram recontados pelas pessoas, servindo para reforçar a imagem e a postura de insensibilidade e intransigência de Clara. “Hoje a hierarquia é absoluta. Tem que partir da hierarquia piramidal. Quem está no topo vai mandando até que quem está na base da pirâmide só baixa a cabeça e diz: ‘Sim, senhor!’” (Caetano – entrevista realizada em dezembro de 2017).

Os conflitos também apareceram na decisão sobre alteração do formato dos conselhos de sala e dos horários dos professores das oficinas. Os professores interpretam as decisões de Clara como sendo instáveis ou associadas ao seu estado de humor. Priscila brinca: ‘Deixa eu ir lá (entregar os bilhetes sobre a festa junina interna), vai que a diretora mude de ideia!’; Laise sugere a Jaqueline que, antes de ir conversar com Clara, consulte como está o humor da diretora. Mais de uma vez, comentou-se sobre a estratégia de apresentar as questões e sugestões, de modo que Clara pensasse ser ela mesma a autora do assunto: propor individualmente, como uma sugestão, pedir para ela pensar e, depois disso, esperar que ela traga ao grupo como proposta pessoal.

O grupo não recebeu bem a nova gestora; entretanto, diversas ações de Clara contribuíram para a deterioração das relações, com mais pessoas incomodadas e protestando. Clara ressaltou como percebeu a obstinação do grupo e como isso se desenrolou ao longo do

ano, com atritos menores e enfrentamentos referentes a diferentes concepções sobre os procedimentos escolares:

Acho que são pessoas mais antigas, que conhecem mais a escola e que, no grupo, parece que se levantam como os que vêm mais dialogar com a direção, vêm tentar, às vezes, impor certas coisas que já aconteciam aqui. E que, às vezes, a gente acaba tendo que bater de frente. Outros vêm pedir, vêm solicitar. Como te falei, tinha procedimentos que a gente está mudando agora, procedimentos incorretos, que a gente vê que não é o melhor procedimento para uma escola (Clara – entrevista realizada em dezembro de 2017).

Ou, ainda, sobre a falta de apoio em diversas instâncias:

Nesse ano, não recebi apoio; recebi pedra, de vários lados. Eu vejo que muitos diretores – andei já conversando com alguns – se sentem assim também. Deveria ter apoio do supervisor escolar e nesse ano, infelizmente, a gente não teve esse apoio. Alguns supervisores, talvez por algum perfil diferente, dão sim o apoio, fazem um trabalho de apoio. O supervisor escolar deveria, por função, ter esse apoio; não só o acompanhamento, não só o fiscal, mas deveria promover esse apoio para o diretor. Isso, infelizmente, não aconteceu. Eu aguardo que o próximo supervisor, no ano que vem, que já não será a mesma pessoa (Clara – entrevista realizada em dezembro de 2017).

Os desabafos dos professores incluem a perda das discussões pedagógicas nas reuniões de PEA, em que o foco das conversas e das discussões mudou, em prejuízo dos estudos e alunos: “A gente acaba tomando muito tempo dos nossos horários de estudo para discutir questões da gestão, desabafos, conflitos, ansiedades, inseguranças. Eu acho que o PEA se perdeu um pouquinho nesse período” (Camila – entrevista realizada em junho de 2017). Outro motivo de descontentamento é a desorganização do trabalho cotidiano, devido a algumas mudanças realizadas por Clara. As professoras reclamaram de perdas de aula e do horário irregular com a alteração no formato dos conselhos. Houve, também, reclamação de pais, que elas direcionaram para a diretora. Priscila, além de atender questões pedagógicas pendentes do ensino fundamental I devido às ausências de Cláudia, precisa lidar com a nova organização da escola e com os conflitos surgidos, adquirindo sobrecarga. A própria coordenadora identificou as condições de trabalho observadas na escola na época de sua entrevista, ocorrida no penúltimo mês da pesquisa.

As pessoas começaram a trabalhar mais isoladas, cada uma na sua sala mesmo, aquela questão que eu falei de o diretor dar a estrutura: ela não deu essa estrutura. E ela chegou e as verbas ficaram todas travadas porque estava tudo no nome da Lígia até passar para o dela. [...] Então, nenhum professor conseguia fazer muita coisa porque não tinha material na escola para trabalhar: não tinha impressora, não tinha folha, não tinha nada. E não tinha diálogo. [...] E nunca dava; e nunca se apresentava, e nunca falava, e nunca comprava material. O que aconteceu? O

pessoal parou de criar. Então, nesse ano, foi muito pobre, todos os eventos que a gente fez teve um público menor, teve pouca participação dos professores (Priscila – entrevista realizada em novembro de 2017).

O ambiente de trabalho sofre com o enfraquecimento das práticas que sustentavam o discurso de que o pedagógico estava em primeiro lugar, como a mudança nos conselhos, a falta de material e a pouca flexibilidade para atender os alunos.

Eles têm razão de estar bem insatisfeitos. Isso que falei: tem essa ideia de que a aprendizagem dos alunos estava na ordem do dia, agora não está mais. Até porque tem muitos problemas acontecendo na escola, de outras ordens, que consomem nervos, inclusive. [...] Agora está na dependência dos professores. Na última vez em que eu fui, eu ia falar, eu passei pelas salas. Eu vi aqueles aluninhos todos quietos nas salas, sentados todos enfileirados, o professor lá na frente... Estou com isso na minha cabeça. [...] Eu já tinha visto a escola mais movimentada (Marília – entrevista realizada em outubro de 2017).

Clara tomou iniciativas que poderiam gerar aproximação com os professores, como se preocupando e agindo para acomodar todos os professores na própria escola, de modo que eles não tivessem que sair ou dividir carga com outra EMEF, evitando deslocamento pela cidade e outros aborrecimentos; ou, na reunião de conselho de escola de final do ano, quando disse ao grupo se empenhar para que eles resolvessem todos os itens da pauta, sendo mais objetiva e, ao final, delegou tarefas a outras professoras. Apesar de alguns movimentos visíveis, esses acontecimentos benéficos não foram capazes de superar o antagonismo existente e gerar reconhecimento por parte da equipe docente.

O descontentamento relatado anteriormente mostrou-se, ao longo do ano, por intermédio da expressão de diversos sentimentos associados a acontecimentos na escola. A perda e a tristeza surgiram associadas à falta de apoio, acolhimento e direcionamento no trabalho. Em alguns momentos, remete a uma nostalgia de um passado diferente e melhor. O medo e a sensação de ameaça percebidas apareceram nos relatos sobre o receio de ir até a sala da diretora ou de se ficar sozinha com ela na escola; na narração do grupo de que Clara disse, em tom de ameaça, que era ela que assinava os abonos; no receio em consumir as massas de pastel que haviam sobrado na festa junina. Destacou-se, também, a imprevisibilidade e a incerteza quanto ao futuro da escola, em virtude das transferências de pessoas da equipe.

Os relatos e acontecimentos destacaram a perda de liberdade no uso de espaços, equipamentos e materiais. Além disso, indicaram o crescimento das relações hierarquizadas e da tomada de decisões, por eles caracterizadas como autoritárias. Esses temas surgem nas entrevistas de Camila e Caetano.



Olha, pessoalmente, para esta escola, é a questão da gestão democrática. Nós estávamos muito acostumados com a gestão democrática, com essa coisa de decidirmos juntos. Muito. E o fato de a nova gestão ser muito centralizadora afetou cada grupo de um jeito: uns ficaram inconformados, outros revoltados, alguns desanimados e alguns perdidos. [...] E aí tem os grupos que se cansam, que ficam cansados por conta dos conflitos, acabam desanimando, desistindo (Camila – entrevista realizada em junho de 2017).

Um cansaço, desânimo, porque é uma situação que não dá nem para se enfrentar, de forma a um enfrentamento para buscar mudar. O que a gente nota é que é uma pessoa que não quer mudança, ela não ouve a mudança, ela não ouve a divergência. E aí vai minando o grupo [...] Não é só o fato de hoje a direção não ouvir o grupo, não trabalhar em conjunto com o grupo, querendo obrigar que o grupo trabalhe em conjunto com ela. Mas poderia ser qualquer pessoa, uma pessoa consegue minar, porque a gente perde a liberdade que tínhamos de trabalho. A gente tinha a liberdade de uso de material, hoje não tem. Hoje, o conjunto de chaves é ali (aponta para a sala da direção) (Caetano – entrevista realizada em dezembro de 2017).

Outros comentários mostraram a presença de indiferença, desânimo, sensação de caos e de falta de uma direção ou caminho a ser seguido. “Disso a gente sente falta, dessa presença que a gente tinha, de botar a mão na massa. Nesse ano, não, nesse ano, há uma ausência... Vamos dizer assim, há um distanciamento” (Caetano – entrevista realizada em dezembro de 2017). O resultado desse processo culminou no depoimento de Caetano, entrevistado na penúltima semana da presença do pesquisador em campo. Nele, percebe-se a redução da esperança na continuidade do trabalho até então existente.

É triste, porque eu lembro que, quando você trouxe, era ver essa experiência da gestão em uma escola que foi destaque e é uma experiência que, agora, ela não teve continuidade e você viu exatamente essa transformação. Se ela vai conseguir se manter nesse nível? Vai, se os professores conseguirem trabalhar. Senão, em um ano, toda essa experiência vai deixar de existir. Os projetos vão ser projetos pelos projetos, as aulas pelas aulas, vai ser só mais uma escola aí perdida como tantas outras, sem nenhuma experiência boa para apresentar (Caetano – entrevista realizada em dezembro de 2017).

Além da expressão dos próprios sentimentos e percepções, começam a crescer as histórias que são contadas e repassadas, sem que haja confirmação da veracidade. Surgem fofocas e falas maledicentes sobre a diretora, que são propagadas em meio às pessoas do grupo, professores e funcionários. Essas atitudes aparentam ser uma forma de reação às modificações e problemas existentes na instituição, uma forma de resistência mais velada e que, em maior ou menor grau, atinge a autoridade e a imagem da diretora.

Os comentários dessa natureza podem ser divididos em dois blocos: o primeiro é aquele voltado a aspectos pessoais, ofensas e piadas que, em síntese, se trataram de postagens, em redes sociais, sobre a vestimenta, estados de humor, dentre outras referências; um segundo agrupamento identificou comentários relacionados ao trabalho e ao posicionamento

profissional diretora. Nesse caso, abordaram suas falas repetitivas em reuniões, assim como acusações de que Clara adotara medidas persecutórias a algumas pessoas, com ameaças de que existia, inclusive, uma ‘lista negra’ envolvendo pessoas consideradas mais ‘subversivas’.

No momento da avaliação de final de ano, esse aspecto ganhou relevância quando a nota atribuída à criatividade da professora Camila, reconhecida pelo grupo como referência neste quesito, foi 3 em um máximo de 5. O grupo achou um absurdo e atribuiu essa decisão ao fato de que Camila mostrou-se crítica à gestão.

Como apresentado anteriormente, já existia um antagonismo entre os dois grupos de professores, ensino fundamental I e II. No entanto, as críticas se intensificaram e surgiram mais questionamentos e discordâncias, por exemplo, sobre o uso dos espaços escolares, com docentes se sentindo prejudicados. A oficina de balé foi uma das atividades que mais motivou comentários desse tipo. As divergências envolveram quantidade e qualidade do trabalho, comprometimento com a escola e com os alunos e até a aceitação ou enfrentamento da nova gestão. Diante disso, o grupo da tarde se colocou como mais crítico, acusando os demais professores de se acomodarem à situação.

Em alguns momentos, a tensão no grupo motivou comentários sobre a falta de vontade de encontrar determinadas pessoas da unidade escolar ou de se fazerem as comemorações de final de ano sem a presença do grupo do outro turno. Laise comentou que esses problemas de que havia uma ruptura na equipe foram relatados a Clara. O grupo, antes, era diferente, mas hoje, segundo Laise, há desconfiança entre os colegas. Para Caetano, a divisão se estrutura de outra maneira.

O grupo não se dividiu, hoje se dividiram aquelas pessoas que ainda buscam, vamos dizer assim, não sei se a palavra é enfrentar, mas buscam manter o seu esquema de trabalho, mesmo tomando na cabeça, e aqueles que você vê que já se esgotam... 'Não, não dá para enfrentar'... e começam a ter o seu ânimo [reduzido]... (Caetano – entrevista realizada em dezembro de 2017).

Cláudia resumiu o processo de transformação nas relações e no ambiente da escola da seguinte forma:

Foi um grupo que se assumiu muito: ‘Nós vamos fazer uma escola melhor.’ ‘“Vai ser um lugar legal para gente trabalhar e um lugar que vai dar orgulho de você dizer que você trabalha na Guilherme Sylveira.’. Agora a coisa está ficando polarizada: os grupos estão começando a se separar de novo: grupos pró, grupos contra e aqueles que não se envolvem ‘Enquanto não pisar no meu calo não faço nada.’ A situação está ficando bem complicada (Cláudia – entrevista realizada em dezembro de 2017).

## **7 Estabelecendo um diálogo: a análise dos dados produzidos**

Mediante sistematização dos dados empíricos e sua análise à luz dos referenciais bibliográficos, compõe-se o diálogo que se pretende desenvolver no presente capítulo.

Inicia-se com a reflexão estruturada a partir das categorias de análise estabelecidas no capítulo anterior para discutir as mudanças ocorridas no cotidiano escolar ao longo da pesquisa, as práticas e os perfis de gestão e liderança escolar das duas diretoras que exerceram o cargo no período da pesquisa. Em seguida, discutem-se, por meio das demais categorias de análise estabelecidas, as resultantes surgidas na arquitetura e no mobiliário, no clima e na cultura escolar.

### **7.1 As resultantes da mudança de perfil de gestão: reflexos no cotidiano escolar**

Esta pesquisa propôs conhecer as alterações no cotidiano escolar durante a troca de direção de uma escola para, com isso, compreender como o perfil da gestão escolar pode impactar os processos internos da instituição, constituindo um ambiente educativo favorável ou desfavorável. A conceituação e as discussões sobre liderança e gestão foram utilizadas como referenciais para a interpretação das ações e das modificações ocorridas no cotidiano. Além disso, elaboraram-se perguntas direcionadoras: o cotidiano escolar é afetado por uma troca de gestores? De que modo esse cotidiano é afetado?

Como já evidenciado na apresentação das categorias de análise, houve, com a troca de gestoras, alteração no cotidiano escolar e nas diversas dinâmicas que o compõem. Uma parte, desencadeada pelo sentimento de pesar em relação ao encerramento da gestão de Lígia; outra, desencadeada pelas dificuldades surgidas no início da nova gestão: atitudes e decisões de Clara, resistência do grupo de professores e dificuldades de comunicação e negociação entre a equipe e a diretora. O relacionamento entre a diretora Clara e a equipe de professores ganhou destaque nas referências apontadas pelos entrevistados, aspecto corroborado por Day (2001). O autor indica como um dos fatores responsáveis pelo maior êxito dos diretores a sua capacidade de relacionamento interpessoal no contato com os professores e sugerindo que a direção escolar se coloque como aprendente, demonstrando e oferecendo modelo daquilo que espera dos professores.

Na origem do relacionamento conturbado entre equipe e direção, destacou-se o sentimento de mágoa resultante de, nos primeiros dias de gestão, Clara não ter se apresentado aos professores ao grupo de professores do ensino fundamental I. O incidente gerou, na

interpretação do grupo, um antagonismo que, ao que parece, não foi superado até o final do período pesquisado. Em diversos momentos, surgiram comentários – todos extraídos das observações e entrevistas – fazendo referência à situação e a outras práticas semelhantes, como Clara não falar com os professores e as coordenadoras, não cumprimentar as pessoas e, quando procurada em sua sala, não levantar os olhos do computador para olhá-los.

Quando discute os desentendimentos existentes na relação entre equipe docente e gestores, Lück (2011) indica que, dependendo da forma como os conflitos são encaminhados, podem surgir aprendizagens sociais benéficas ou contrárias ao desenvolvimento das relações e do trabalho, constituindo uma cultura escolar associada ao modo de encaminhamento dos desentendimentos.

A dinâmica de antagonismo prosseguiu e se revelou também no modo como as pessoas se referiam à Clara sem usar seu nome. Diversos registros de campo apontam expressões verbais, termos como “ela”, “essa senhora”, “a diretora”. Além disso, gestos e indicações em direção à sala de Clara, como movimentos de cabeça e apontar com as mãos, reforçando a atitude de não usar o seu nome pessoal, um tratamento diferente do que era oferecido a Lígia.

Clara, quando entrevistada, também apontou adversidades iniciais em seu relacionamento com o grupo, ao dizer que se sentiu mal recebida, enfrentando obstáculos para iniciar o trabalho. Ao mesmo tempo, destacou que a existência de demandas administrativas urgentes atreladas à liberação de verbas a fizeram concentrar o maior tempo de seu trabalho em sua sala e na secretaria da escola, o que resultou em menor contato com as pessoas.

Fullan e Hargreaves (2000) contribuem com esta discussão ao apresentar práticas fundamentais para a atividade escolar, que somente se desenvolvem por intermédio de relacionamento e contato humano, como confiar nos processos e nas pessoas, valorizar as pessoas no trabalho, comprometer-se a trabalhar com colegas, evitar o isolamento, redefinir seu papel para além da sala de aula (ou da direção), incentivar e apoiar diretores (ou professores) e funcionários. Essas ações são destacadas pelos autores como fundamentais para o desenvolvimento docente e são extensíveis aos diretores, ajudando a compreender os impactos da falta ou restrição do contato entre a diretora Clara e a equipe, principalmente no momento em que diretora chegou à escola, contribuindo para o enfraquecimento dos laços e para a sensação de pesar evidenciada pelos sujeitos da pesquisa.

Um segundo incidente, que desencadeou conflitos e reações ríspidas de professores e coordenadoras com a direção, foi a alteração, definida por Clara, do formato de realização do conselho de classe. Os atritos surgidos com o episódio desgastaram bastante a relação entre a

diretora e a equipe. Clara considerou exagerada, tanto a reação dos professores, quanto as decorrências disso, dentre elas, chamar a supervisora à escola para discutir o assunto.

A repercussão desse acontecimento na escola remete a considerações já destacadas pelos autores do referencial teórico. Em primeiro lugar, a decisão da diretora, superiora hierárquica, de interferir e modificar a forma de realização do conselho desconsiderou as especificidades concretas de trabalho, buscando adequá-lo a um modelo previamente estabelecido pela rede municipal e, apesar de pouco conhecer a dinâmica de trabalho daquela instituição, do trabalho real do grupo. Esse acontecimento remete às discussões de Alves (2010), que defende a aproximação entre as esferas do trabalho previsto/esperado e o trabalho real, não a sobreposição daquele sobre este, o que tende a gerar não apenas conflitos e obstáculos à realização das tarefas, como também o sofrimento da equipe, associado à sensação de trabalho sem sentido, que subutiliza o seu potencial, aquém daquilo que poderia ser feito, e causa desgaste pessoal, prejudicial à saúde dos trabalhadores.

Além disso, a decisão unilateral e vertical contrapõe-se aos modelos mais participativos de gestão e aos ganhos potenciais deles derivados. A participação promove melhor compreensão, aceitação e viabilidade de implementação das decisões e tende a promover a melhoria da qualidade destas, devido ao acesso a informações diversificadas e à maior cooperação (HARGREAVES; FINK, 2007; YUKL, 2008). O fato de Clara modificar a realização do conselho prejudicou a qualidade da decisão, uma vez que não houve a consulta aos professores que melhor conheciam o assunto, bem como dificultou a aceitação da decisão e cooperação por parte dos profissionais envolvidos.

Ademais, a justificativa apontada pela diretora, em relação a realizar de maneira estrita o que fora estabelecido pelo calendário municipal, sem os ajustes necessários para que a definição normativa se ajustasse aos objetivos pedagógicos da unidade escolar e sem o espaço essencial de debate e decisão coletiva, mostrou-se contrária à concepção apresentada por Paro (2012), visto que o autor pontua que a especificidade da administração escolar deriva dos objetivos que se buscam alcançar pela escola e pelos processos envolvidos nesta busca. Desconsiderar os princípios pedagógicos envolvidos, em prol da execução de referenciais legais, e fazer isso em uma decisão individual desvia a administração escolar de seus objetivos centrais.

Os desentendimentos e conflitos gerados pelos desajustes no relacionamento pessoal, pelas dificuldades na comunicação e pelas discordâncias dos professores referentes às decisões da direção afetaram a realização de inúmeras reuniões de PEA/JEIF, que são momentos privilegiados para a formação pedagógica e o planejamento do trabalho.

Um aspecto positivo que chamou atenção no início da pesquisa foi o fato de que, ao término das aulas, enquanto aguardavam o início da reunião, os professores conversavam muito sobre os alunos, suas dificuldades, discutiam estratégias, trocavam materiais, planejavam atividades conjuntas. Ao longo do ano, a dinâmica de trocas e conversas se alterou. Muitas reuniões, não somente em seu início, como muitas vezes em sua totalidade, foram utilizadas para desabafos, reclamações, fofocas e discussões sobre o que estava acontecendo na escola e sobre como os professores fariam para enfrentar os acontecimentos. Os dissabores deslocaram-se para o lugar central das conversas, mobilizando os professores a discutir estratégias para amenizar os conflitos com Clara, como, por exemplo, na avaliação institucional, optarem por atribuir nota máxima a ela para não entrarem em conflito ou manterem silêncio nas reuniões para não se comprometerem ou se exporem.

As discussões e conversas pedagógicas tornaram-se menos frequentes, retirando o foco das trocas pedagógicas nas reuniões de PEA/JEIF. Tal redução revela-se potencialmente prejudicial ao aprendizado dos alunos e ao desenvolvimento da cultura escolar, visto que as reuniões, inclusive seus momentos informais de entrada e saída, são espaços vantajosos para a inserção dos mais novos no ambiente da escola e para o desenvolvimento do modo de realização do trabalho na unidade, ao transmitir aos “novos membros inexperientes as soluções historicamente geradas e colectivamente partilhadas de uma comunidade” (HARGREAVES, 1994, p. 185), como, por exemplo, a difusão de valores, princípios, hábitos e formas de fazer as atividades.

Tardif e Lessard (2014) identificam os momentos de conversa como oportunidades para trocas de conhecimentos práticos sobre os alunos, seu comportamento, sua família, e como referencial na definição de estratégias de trabalho e solução de problemas cotidianos. Domingues (2014) defende a utilização e valorização de espaços de formação, como as reuniões de PEA/JEIF, por possibilitarem a aproximação da formação ao local de trabalho, encurtando a distância entre a atuação docente real e a reflexão sobre essa ação. Para a autora, esse espaço revela-se privilegiado na elaboração de projetos formativos vinculados ao diagnóstico das necessidades pedagógicas locais e à melhoria da prática docente e do aprendizado dos discentes. Como resultado possível da perda nas trocas e na formação da equipe, existe risco aumentado de isolamento dos profissionais, ocasionando competitividade entre os professores e atitudes defensivas em relação às críticas (FULLAN; HARGREAVES, 2000).

Somado à perda em se desviar a temática das reuniões para discussões sobre os descompassos da nova gestão, houve o apontamento, pelos professores, de que se notava

menor presença da diretora no acompanhamento nas atividades pedagógicas e cotidianas dos alunos, evidenciando uma possível redução do enfoque pedagógico e da centralidade do aluno no trabalho. Os depoimentos indicaram, também, que a interferência e o interesse, no sentido do aprimoramento pedagógico pela gestão, eram baixos ou inexistentes, embora tenha se intensificado a pressão e a vigilância em aspectos administrativos, como, por exemplo, nos horários de trabalho. Índícios de menor presença da direção escolar nas atividades pedagógicas rotineiras revelam-se deletérios por serem estas, segundo Coelho (2015), as situações práticas que apresentam mais problemas e exigem maior dedicação diária dos gestores, como a relação escola/família, a indisciplina dos alunos, o amparo pedagógico aos professores e a promoção da continuidade na prática docente. De forma análoga, Lück (2011) considera que secundarizar os aspectos pedagógicos constitui-se como desvio da função diretiva, uma vez que o acompanhamento direto do trabalho pedagógico pelo gestor constitui-se primordial para a efetivação dos objetivos educacionais.

Ao refletir sobre as demandas de trabalho na escola, ambas as diretoras, em suas falas, concebem uma separação ou dicotomia entre as atividades administrativas e pedagógicas (PARO, 2015). No entanto, Lígia articulava projetos, interferia em escolhas dos professores para que assumissem turmas/séries mais adequadas ao seu perfil de trabalho e sinalizava expectativas no atendimento ao aluno. Clara, ainda que pressionada pelas expectativas e pedidos dos professores e coordenadoras a participar mais do aspecto educacional e pedagógico, apresentou dificuldade com isso, segundo os profissionais. Exemplo disso foi a pouca presença nas atividades corriqueiras da escola, a pouca circulação pela escola, o desconhecimento do nome de alguns professores, mesmo após nove meses de trabalho. Em sua entrevista, Clara mencionou poucos nomes de docentes e não abordou o trabalho ou os projetos escolares de forma detalhada, fazendo apenas referência a alguns deles. Dentro da suposta dicotomia entre administrativo e pedagógico, nos dizeres da equipe, associa-se a Clara um perfil administrativo, e a Lígia, um perfil pedagógico, ainda que essa separação não se sustente, do ponto de vista teórico, pois a administração escolar destina-se aos fins educacionais (PARO, 2012).

Intensificaram-se as críticas internas entre os níveis de ensino. No decorrer do ano, surgiram comentários afirmando que, na EMEF Guilherme, “eram duas escolas diferentes”. As críticas ao ensino fundamental II apontavam postura de pouco empenho, pouca preocupação, falta de comprometimento, adoção de saídas mais fáceis e, conseqüentemente, baixa confiança de que optariam por avaliar a diretora do jeito apropriado. Houve, inclusive,

conversas de professoras com o pesquisador<sup>24</sup>, tentando entender como são as aulas dos cursos de licenciatura para que pudessem compreender a formação do professor especialista.

Marcelo, que é professor de ensino fundamental II, avalia que a mudança de gestão favoreceu para que certos professores, antes mobilizados pelo grupo e pela gestão a “trabalhar”, se acomodassem, devido ao distanciamento da diretora e ao desânimo existente na equipe. Diz que, se a pressão é por trabalho e qualidade, eles fazem, se há acomodação, eles se acomodam. A fala de Marcelo reforça a importância da cultura escolar e da liderança, ao estabelecer altas expectativas e uma visão central partilhada. A obra de Lück (2011) contribui com essa questão, sustentando que as escolas mais efetivas na promoção do aprendizado tendem a apresentar, como elemento mais comum, a liderança educacional, estabelecendo elevadas expectativas e padrões de qualidade, proporcionando confiança entre seus membros e desencadeando um projeto pedagógico assumido por eles. No entanto, cabe ressaltar que, mesmo obtendo-se bons resultados com a presença de uma direção escolar forte, isso não significa, necessariamente, que o grupo constituído se torne autônomo, uma vez que, na ausência de uma figura central na defesa desses elementos, como identificado por Marcelo, certos profissionais estão propensos a modificar seu modo de trabalhar.

Além dos desacordos e do desânimo, alguns professores reagiram de forma intensa às ações da diretora Clara, emergindo situações de conflitos e discussões. Acentuaram-se avaliações negativas que foram, inclusive, narradas a outras pessoas, reforçando e reproduzindo uma representação desfavorável da diretora. Distorções na percepção e na representação dos acontecimentos são apontadas como fenômenos comuns nos agrupamentos humanos pelas pesquisas de Kahneman (2012), denominados por ele como “efeito halo”, pelo qual se cria uma espécie de “aura” com as expectativas que se tem de uma pessoa e de suas ações. Influenciadas por essas expectativas, a apreensão e a interpretação pessoal dos acontecimentos tornam-se distorcidas para se ajustarem ao que é esperado, à “aura” estabelecida. Isso se tornou perceptível na reação de alguns professores aos comunicados escritos de ciência apresentados pela diretora, os quais foram interpretados como estratégias de Clara para futuras ameaças ou para prejudicar os professores, quando se tratavam objetivamente de avisos, enviados pela DRE ou SME, referentes a datas.

A oficina de modelagem em papel marche de Dina, surgida na gestão de Lígia e descontinuada por Clara, oferece ponto de partida para reflexões sobre as ações das gestoras na promoção do aprendizado escolar. Dina era professora readaptada por restrição ao uso da

---

<sup>24</sup> As professoras sabiam que o pesquisador é licenciado em Geografia e Pedagogia.



voz em salas grandes, com maior nível ruído, por períodos prolongados. Independentemente da discussão sobre a legalidade do trabalho de uma professora readaptada em uma oficina, ao longo dos anos anteriores, o projeto era realizado e bem avaliado pela equipe. Com a primeira diretora, as margens de autonomia relativa da escola eram utilizadas para possibilitar essa atividade (LIMA, 2001). Com a segunda diretora, a restrição da oficina sinalizou uma postura de maior rigor na aplicação das normas definidas externamente à escola.

Thurler (2001, p. 146) adverte que aqueles que detêm a “autoridade formal podem mobilizar e canalizar o engajamento de todos no sentido da mudança, como podem tornar-se freios, ou mesmo adversários declarados no projeto”. Não permitir o trabalho da professora Dina e desconsiderar a contribuição que esta oferecia aos alunos mais tímidos e com dificuldades em se relacionar e se comunicar revela baixo aproveitamento das competências dos professores, temática sinalizada por Fullan e Hargreaves (2000); desperdiçam-se talentos em ofícios repetitivos, sem a construção de perspectivas ou de estímulo para que o profissional lidere atividades fora de sala de aula, limitando seu papel às tarefas convencionais de ensino.

A partir da reflexão sobre a realização das oficinas de modelagem de Dina, bem como de outros registros de pesquisa, pode-se, também, discutir como cada gestora concebia e executava as determinações e normas oficiais. Lígia, pelo observado, não faz a transposição direta das expectativas governamentais e normativas para a escola, utilizando-se dos seus limites de autonomia e de criatividade ao estabelecê-las. Clara, em seu discurso, alinhou-se ao modelo normativo, de implantação mais direta das determinações oficiais (TORRES, 2013). Observando-se os dois modelos de trabalho, apresenta-se uma diretora mais autônoma na execução das determinações externas e outra mais rigorosa.

No entanto e apesar disso, Lígia recebeu, além de reconhecimento interno na escola, reconhecimento externo pela instância superior de poder, a diretoria regional de ensino, sendo designada, após sua saída da EMEF, para um cargo superior na rede municipal. Ainda que existam processos de avaliação voltados à mensuração de resultados objetivos e à prestação de contas nas instâncias públicas, o trabalho, em cada instância é feito por pessoas que, à parte a impessoalidade das determinações e normas, podem observar os processos e resultados utilizando-se de outras variáveis. Nas redes de ensino, existem práticas de destaque, diferenciação e valorização de escolas referentes ao clima/ambiente de trabalho, ao prestígio entre as unidades, constituindo-se em fatores de atração de profissionais, interferindo no nível de satisfação com o trabalho e manifestando-se na cultura que a instituição desenvolve e na partilha entre seus membros (BRITO; COSTA, 2010).

Na aplicação de regras e decisões, Lígia demonstrava flexibilidade em fazer ajustes que permitiam nutrir uma boa relação com os professores e em se utilizar desse bom relacionamento para conseguir a adesão do grupo a algumas de suas propostas, como, por exemplo, fazer uso do trabalho dos professores em eventos e situações escolares, fazendo compensações e trocas de horários que, em algum momento, beneficiaram os professores e, futuramente, seriam retribuídas à escola. Havia uma postura de negociação em que o professor se sentia atendido e a escola era contemplada com a contrapartida. Notava-se, também, mais flexibilidade e incentivo à participação em cursos e eventos externos, que possibilitam aprimoramento profissional e, inclusive, incremento salarial. Clara mostrou maior rigor nas definições de horários e preocupação em manter padrões únicos para a equipe, evitando variações. A negociação adotada por Lígia fortalecia seu papel em meio ao grupo de professores. Ao ceder e estabelecer maior diálogo, ao invés de perder a sua autoridade, esta se intensificava para o grupo. Fullan e Hargreaves (2000, p. 112, grifo do autor) afirmam que

[...] os diretores que partilham a autoridade, estabelecem condições que levam ao fortalecimento, na verdade, *aumentam* sua influência sobre o que é realizado na escola, uma vez que trabalham com os professores para que aconteçam as melhorias.

Yukl (2008) constata que a maior abertura à participação do grupo contribui para a maior cooperação e alinhamento de ideias e objetivos.

Pesquisas revelaram que gestores tendem a assumir princípios únicos e aplicáveis a todos, diante das dificuldades em flexibilizar a aplicação das normas e correr-se o risco de cometer injustiças. Isso assegura a igualdade formal, enquanto reduz a capacidade de negociação e influência. Clara, ao implementar ações únicas, buscando ser justa e sem diferenciar as pessoas, assemelhou-se a aspectos abordados por Fraiz (2013), que percebeu, em sua pesquisa, situações parecidas, nas quais as equipes docentes esperavam tratamento diferenciado para seus casos pessoais, enquanto ansiavam do gestor posturas mais rígidas e uniformes com os demais professores. Diante disso, a autora apontou que há

[...] uma atitude individualista que deseja a austeridade do gestor nas questões alheias e a complacência e condescendência nas questões particulares. A maneira encontrada pelos gestores para enfrentar essa situação é tratar a todos da mesma forma, a questão da justiça aparece no imaginário como estratégia para lidar com as diferenças e, nesse caso, a aplicação das leis e regras é um instrumento usado para facilitar e justificar tal atitude. Então, o próprio gestor se utiliza dos preceitos da dominação racional-legal para não incorrer no erro de tratar as situações de forma particular (FRAIZ, 2013, p. 156).

Contudo, ao estabelecer rigidamente esses princípios únicos e a tentativa de racionalização, o que se observa, na prática, é a perda das possíveis contribuições positivas da racionalização, pelo excesso de regulamentação e controle.

Na prática, entretanto, o que se dá é a mera rotinização e burocratização das atividades no interior da escola, que em nada contribui para a busca de maior eficiência na realização de seu fim educativo; antes, pelo contrário, esse processo tem a faculdade de promover a autonomização das tarefas e o esvaziamento de seus conteúdos, comprometendo cada vez mais a qualidade do ensino e a satisfação do professor em sua função (PARO, 2012 p. 170-171).

O desgaste no relacionamento e a acentuação dos problemas ocasionou insatisfação em alguns profissionais que optaram pela remoção voluntária (transferência) para outras escolas. O Auxiliar Técnico de Educação (ATE) Tomás, que se mostrara importante na relação com os alunos, principalmente aqueles com deficiência, para os quais ele era uma referência, bem como para os adolescentes, se removeu da EMEF para outra escola vizinha, justificando fazer isso motivado pelos atritos que teve com a diretora. Com isso, os alunos perderam um profissional importante, que trabalhava em sintonia com os interesses pedagógicos. A coordenadora pedagógica do ensino fundamental I, Priscila, também pediu remoção. Desde sua chegada à EMEF Guilherme Sylveira, Priscila sempre tentara remoção para uma escola mais próxima ao centro da cidade. No entanto, afirmou que, em 2017, acrescentou à sua lista de pretensões de transferência um maior número de escolas, inclusive aquelas que não faziam parte de seus interesses anteriores, para aumentar a sua possibilidade de sair.

Perdeu-se uma profissional elogiada pela equipe e pela comunidade, que era integrada à equipe e às famílias, conhecia bem o trabalho, organizava o grupo, recebia os mais novos, dava continuidade ao projeto pedagógico da escola, agindo na preservação da cultura e das práticas escolares, as quais, com sua ausência, em partes, serão recomeçadas pelo novo profissional a assumir o cargo.

A saída ou transferência voluntária de profissionais é considerada por Yukl (2008) elemento sinalizador de descontentamento e insatisfação com a liderança; o autor indica, como outros exemplos disso, a hostilidade com relação a liderança, o absentismo, a demissão voluntária, queixas aos superiores e até ‘sabotagem’ dos processos. Alves (2010) acrescenta, evidenciando repercussões e consequências para a escola, que a acentuação da rotatividade dos trabalhadores, em virtude de condições inadequadas, promove a não sustentabilidade do

conhecimento profissional, uma vez que este não é partilhado e, portanto, não se consolida, enquanto Pinazza (2014, p. 129) reflete que

[...] dentre as questões mais sérias enfrentadas pelas redes oficiais de educação estão as constantes mudanças na composição das equipes escolares, resultantes das transferências (remoções) de professores de uma para outra unidade. Há evidências de que tal condição depõe fortemente contra a boa qualidade do trabalho, posto que dificulta sobremaneira o desenvolvimento de um projeto pedagógico da instituição.

As mudanças nas equipes tendem a interromper os projetos em execução, bem como gerar a necessidade de que novas relações pessoais e profissionais se estabeleçam na instituição, prejudicando a qualidade do trabalho. Sendo assim, as constantes transferências e remoções podem fazer com que, em certos locais, o trabalho, já difícil, tenha que, praticamente, se reiniciar, em vez de continuar, a cada início de ano.

Além da deterioração do relacionamento com a gestão e da queda de motivação da equipe, nas condições de materiais de trabalho, percebeu-se a falta de material escolar para uso com os alunos e atrasos ou dificuldades na aquisição de outros recursos concretos necessários. Segundo Clara, o processo, em si, da transição de gestão e as pendências deixadas pela direção anterior ocasionaram bloqueio de recursos e a perda de prazos para o recebimento de verbas. Essas ocorrências acarretaram consequências pedagógicas, pois, para que a escola cumpra seu compromisso complexo, pressupõem-se certas condições de trabalho. Além daquelas de âmbito político, aspectos mais técnicos, como a disponibilidade de material escolar e boas condições físicas de salas para as aulas (PARO, 2015). Sobre este mesmo assunto, Lück (2014) atribui à gestão a responsabilidade de promover a superação de dificuldades que prejudicam as condições favoráveis à formação e aprendizagem.

Indagados sobre o papel das diretoras na constituição da cultura e do grupo de trabalho, nas entrevistas e conversas, os professores foram reticentes em atribuir a Lígia a responsabilidade pela constituição do bom grupo de trabalho. Atribuíram esta configuração a fatores como “a sorte”, “ao fato de serem pessoas que trabalham bem”, “à escola possibilitar projetos”, “à existência de diálogo”, dentre outros. Não há respostas mais explícitas atrelando esses fatores positivos a ações diretas da diretora. No entanto, com a saída de Lígia, existem falas contundentes que explicitam que a gestão de Clara, ainda que sem esse intento, tem acarretado o enfraquecimento ou até a potencial “dissolução” do grupo atual, além de perceberem que a mudança de direção trouxe redução do diálogo e das decisões democráticas ou negociadas. Isso pode ser uma grande perda, pois, com o relacionamento democrático, transformam-se as relações, as pessoas e as organizações com um potencial de permanência

das decisões mais prolongado, devido à adesão voluntária, convencimento e incorporação dos valores, quando comparado com processos fundamentados na coerção e obrigatoriedade (PARO, 2016).

Um pequeno parêntese teórico ajuda a compreender a relação da equipe com os princípios da democracia escolar e auxilia na elucidação do trabalho de Lígia e Clara. Nesta dissertação, realizou-se uma aproximação entre a abordagem da liderança educacional e da direção escolar. Isso se fez com o intuito de identificar as práticas adotadas, processos formativos dos profissionais, reflexos na equipe e resultados para os alunos. Sabe-se, a partir da consulta das obras e artigos científicos, que as correntes teóricas que abordam a direção escolar e a liderança educacional revelam divergências, apesar de existirem intersecções e aproximações entre seus conceitos e o seu exercício.

Os estudos consultados no recorte desta pesquisa reforçam a centralidade da atuação pedagógica do trabalho do líder e do diretor. No entanto, essas pesquisas sinalizam objetivos educacionais e escolares diferentes para o trabalho das pessoas que ocupam esses cargos ou funções, a depender do referencial e das concepções subjacentes às pesquisas. Enquanto a abordagem que se destaca na produção de Paro (2012, 2016) concebe a educação como desenvolvimento da integralidade do aluno e que esta se dê via processos democráticos, fundamentais no atendimento às expectativas sociais sobre a escola, nas abordagens que aproximam a liderança a referenciais internacionais capitaneadas por órgãos como a OCDE, a preocupação central é o ensino e a aprendizagem de conteúdos, habilidades e competências que sejam verificáveis. Há ênfase nos objetivos mensuráveis e na utilização destes como referenciais para as decisões pedagógicas e escolares e a formação das pessoas que irão realizar o trabalho, sejam gestores ou docentes.

Ao comparar países componentes da OCDE, Costa e Figueiredo (2013) identificaram dimensões do trabalho dos gestores presentes em documentos dessa organização: orientação estratégica; asseguramento da visão e missão da instituição; promoção do processo de ensino e aprendizagem (liderança instrucional/pedagógica); relações interpessoais e desenvolvimento; organização e gerenciamento dos recursos; prestação de contas e desenvolvimento das relações com a comunidade e com o contexto externo. Mesmo valorizando a relação com a comunidade, algo que se pode interpretar como promotor da participação, os autores constatarem que as políticas de desenvolvimento da liderança têm resultado em redução da participação e da democracia nas escolas.

Torres (2013) indica que a institucionalização de um padrão ideal de liderança tende a reproduzir e consolidar uma determinada cultura escolar, reduzindo a diversidade regional. A

autora, em parceria com Palhares (2009), destaca que nesse processo cresce a presença das concepções gestonárias que atribuem relação direta entre a liderança, os resultados e a eficácia das escolas.

Outra diferença central entre essas duas formas de abordar a gestão é a formação dos profissionais para esta função. A primeira concepção, por ser subsidiada por referenciais democráticos, defende uma formação geral pedagógica para professores, e estes, futuramente, poderão tornar-se diretores. Para o diretor, espera-se compromisso político (SOUZA; GOUVEIA, 2010); sendo assim, um professor pode assumir o cargo de diretor e aprender, ao longo de sua gestão, os detalhes administrativos e gerenciais que lhe faltam, referentes, por exemplo, ao uso de sistemas informacionais ou a conhecimentos normativos e legais (PARO, 2009). Já no grupo das pesquisas que abordam a liderança com ênfase nos resultados escolares, espera-se enfoque na formação específica dos diretores para que eles adquiram competências próprias para a função, como habilidades socioemocionais, relacionais e de autoconhecimento, bem como competências para o gerenciamento da escola em prol dos seus objetivos.

Na primeira abordagem, pretende-se um diretor/líder que potencialize processos democráticos, que cria estruturas e condições que fortaleçam a participação e as decisões democráticas. Na segunda abordagem, a participação é valorizada, principalmente em sua parcela consultiva, ao contribuir para a construção de propostas e de procedimentos que facilitem a adesão e envolvimento, mais do que a distribuição de poder interno da organização. Para Lima (2001), existem casos em que a participação se estabelece como uma técnica de gestão em busca de eficácia, qualidade, redução dos conflitos na organização e constituição de consenso e harmonia, sem a ocorrência da distribuição do poder. Assim, os conflitos são concebidos como resultantes de falhas na comunicação e de desentendimentos nas relações interpessoais, não como resultantes da distinção dos interesses e das assimetrias de poder.

Ambas as abordagens defendem a aproximação com a comunidade. Na primeira concepção, os membros da comunidade participam, votam e decidem, enquanto, na segunda, se envolvem com o projeto e fornecem informações e contribuições para a realização da ação educacional, sem poder decisório.

No estudo empírico, os professores afirmaram, em seus relatos, existir maior abertura à participação na primeira gestão e que esta foi reduzida na gestão posterior. Provavelmente pelo desconhecimento das variações dos níveis de participação e decisão existentes nas pesquisas acadêmicas, notou-se que os profissionais falam em democracia, mas não a

concebem como transferência do poder decisório à comunidade escolar. Esperam, ao falar em democracia, o aumento do espaço para questionamento, contribuição com propostas, negociação e decisão.

O descontentamento dos professores acentuou-se, no processo, com a percepção de que havia baixo reconhecimento do trabalho realizado e com a postura de Clara diante de eventos comemorativos, bastante valorizados na cultura da escola. A falta de congratulações no dia dos professores, a ausência de uma comemoração oficial na escola no dia, bem como a ausência de uma confraternização de final de ano promovida pela direção destacaram-se nas conversas dentre os docentes. Outra insatisfação se referiu à ausência de apoio da gestão na organização da formatura dos alunos, ao ponto de isso ser proclamado no discurso de formatura da aluna oradora da turma. Os professores, em comparações espontâneas entre as gestões, ressaltavam a presença de Lígia à frente dos eventos comemorativos, reforçando que ela, no entender da equipe, mostrava preocupação com o sentimento de bem-estar das pessoas da escola, desde alunos até professores e funcionários.

A presença de Lígia na organização de confraternizações e festividades não significava a ausência de conflitos e/ou descontentamentos. Diversos depoimentos, principalmente aqueles que compararam os desentendimentos entre professores e diretoras nas duas gestões, ressaltaram a dificuldade e as brigas que existiam na primeira gestão. A diferença apontada por eles era a de que, apesar de se “quebrar o pau”, as coisas se resolviam e não eram levadas para o lado pessoal; além disso, os objetivos eram os mesmos e o que diferia era a forma de fazer, o jeito de realizar os intentos. Em mais de uma entrevista, quando solicitados a explicar as causas de desentendimentos com Lígia, houve o reforço de que se discordava dos meios, mas concordava-se nos objetivos, inclusive sinalizando-se confiança na profissional e o sentimento de pertencimento e integração em um grupo unido pelos mesmos objetivos. Diante da mesma pergunta para avaliar a gestão de Clara, as respostas ressaltaram interesses conflitantes, em que o grupo tem o desejo ou interesse de desenvolver determinada atividade e isso esbarra no desinteresse e nos obstáculos oferecidos pela diretora.

Lígia, no entender do grupo, simbolizava a proposta educacional da escola, sua cultura e valores. Segundo os relatos, ela trazia ideias, apoiava o que os professores sugeriam, colocava a “mão-na-massa” nos eventos, “pendurava bandeirinhas”, participava da entrada e saída dos alunos, conversava com os pais, circulava e tinha curiosidade pelo que acontecia na escola, respaldava o trabalho docente e escutava as solicitações, críticas e até relatos de problemas pessoais de alunos, professores e demais membros da comunidade. Um aspecto

simbólico e concreto disso foi a reforma que ela realizou para que, de sua sala, pudesse ver o que acontecia na escola e para que o local estivesse sempre aberto e receptivo.

Apesar das citações, nos relatos dos professores, de que Lígia “comprava as propostas”, os apoiava e “pensava no pedagógico”, os indícios de modificações, posteriores a sua saída, no trabalho pedagógico e na responsabilização da equipe com o aprendizado dos alunos, colocam em questão se a sua gestão resultou na constituição de um coletivo autônomo e comprometido, com possibilidade de prosseguir o trabalho após a sua saída. O grupo de professores corroborou a concepção já identificada por Paro (2015) de que, no senso comum, as pessoas veem na figura diretiva a pessoa responsável pela administração, controle do trabalho, proposição de metas, constituindo-se elemento central da escola. Porém, ressaltam-se os limites dessa atuação quando se apresenta a importância da direção em constituir as condições materiais e organizacionais adequadas para o trabalho, mas reforça-se a importância da responsabilização docente com os resultados de seu trabalho (LÜCK, 2014; PARO, 2015).

Além dos aspectos materiais, requer-se a contribuição da direção no desenvolvimento das relações e na alteração da cultura, não apenas pela atuação de uma única pessoa, mas pela promoção da presença de outras vozes no processo (FULLAN; HARGREAVES, 2000). Os autores recomendam que a valorização e o reconhecimento da equipe são importantes; contudo, isso deve se dar com a intenção de promover o aprimoramento das práticas. Também alertam que o objetivo de obter a simpatia do grupo consolida um modelo de liderança personalista que acentua a dependência de si na condução do processo e que, com a sua saída, a instituição tende a se tornar medíocre, evidenciando que não houve desenvolvimento suficiente de uma cultura significativa para o grupo a ponto dessa instituição permanecer sem o líder original.

Mesmo existindo esse alerta, na literatura, são detectadas concepções de liderança como propriedade dos diretores escolares, gerando, como consequência, modelos de gestão que concebem a liderança como uma atividade individual, centrando no diretor expectativas que o sobrecarregam, enfraquecem a participação e o envolvimento dos demais membros e desconsideram os processos coletivos associados às condições da escola, vantajosos à melhoria educacional (RIVEROS-BARRERA, 2012).

A discussão anterior sobre o risco da concentração da liderança mais nas pessoas do que na instauração de processos, reforçando aspectos individuais, ao invés de distribuídos, subsidia um questionamento sobre a condução da EMEF Guilherme por Lígia, indagando-se sobre quais procedimentos foram adotados por ela diante de sua potencial saída, uma vez que



o afastamento de Clara era médico e por tempo determinado, ainda que se prolongasse por sete anos. Pode-se perguntar o que foi feito por Lígia para reforçar as práticas existentes e uma cultura consistente na instituição, de modo a preservá-las e assegurá-las diante da possibilidade de sua saída. No período limitado da pesquisa, os indícios sinalizaram para um possível arrefecimento do trabalho e da unidade do grupo. Diante disso, um caminho para pensar esse assunto é oferecido por Paro (2016), que reforça a importância do relacionamento democrático para a permanência prolongada das decisões, reduzindo a dependência de um gestor que controle os processos para que eles funcionem. O autor sustenta a ampliação dos processos democráticos e da definição das decisões pela via da persuasão, convencimento e incorporação dos princípios, pois

[...] quando alguém é persuadido de uma ideia, apropriando-se de determinado elemento cultural (conhecimento, valor, crença, etc.), ele o faz por sua vontade livre, e a concordância permanece para além do momento da apropriação, visto que essa apropriação se dá num duplo sentido: esse elemento cultural passa a ser seu, de sua propriedade (sem deixar de ser da propriedade de quem o proporcionou) e, ao mesmo tempo, passa a fazer parte da sua própria personalidade, passa a compô-la, de modo que não se desvaneca de um momento para outro (PARO, 2016, p. 31-32).

No entendimento dos professores, ao abordar a tomada de decisões pela gestão, eles discorreram sobre a existência de uma postura de escuta e negociação de Lígia antes de deliberar algum processo e o fato de, em alguns casos, voltar atrás na resolução. Sendo assim, apesar de não conferir o poder decisório inteiramente ao coletivo, estabelecendo e fortalecendo instâncias oficiais e detentoras de poder, havia consulta e valorização do professor, incrementando o pertencimento, a participação e o uso da argumentação e da persuasão. Em outras ocasiões, existiam ações mais unilaterais, respaldadas em suas atribuições legais como diretora, na definição do que seria realizado.

Lígia se comunicava de forma direta e franca, havendo possibilidade de que os outros profissionais apresentassem contestações, o que foi elogiado pelos docentes e destacado, juntamente com a capacidade de negociação da diretora, como característica de gestão benéfica à escola. No conselho de escola, Lígia usava o espaço para obter o apoio das famílias para seus projetos e propostas, mesmo que não houvesse ampla abertura de opções para discussão e votação, possibilitava-se espaço para consulta e referendo, reduzindo-se os conflitos e aproximando-se as pessoas aos projetos da escola. Pode-se identificar que, mesmo não havendo ampla democracia, a participação como prática de gestão, ou a serviço da gestão, era utilizada (LIMA, 2001).

A partir dos mesmos questionamentos para analisar a gestão de Clara, os docentes relataram dificuldades dela em dialogar e negociar as situações ocorridas, principalmente em assuntos que exigiam escuta de críticas e discordâncias. Na decisão dos assuntos, as conversas tornavam-se tensas e conflituosas, reduzindo o campo de negociação. Como resultado, surgiram estratégias de professores e coordenadoras para contornar essas dificuldades, como apresentar as propostas de um modo que a diretora assumisse a ideia como algo pessoal ou de seu interesse e as aceitasse. As pessoas da equipe, em vez de apresentarem a proposta como “este é o posicionamento dos professores” ou “nós pensamos assim”, adotaram o procedimento de sugerir que Clara pensasse no assunto: “o que você acha de fazer do seguinte modo...?”, assegurando-lhe o poder de decisão. Se, por um lado, esse formato possibilitou ao grupo a obtenção de alguns interesses almejados, por outro, reduziu a franqueza e o espaço para o diálogo, discussão e convencimento necessários à escola.

## **7.2 Uma análise das práticas de gestão e liderança**

Enquanto no item anterior estabeleceu-se como foco as alterações no cotidiano escolar a partir do perfil de gestão das diretoras pesquisadas, nesse momento, pretende-se observar as práticas de gestão e de liderança identificadas durante a pesquisa e refletir sobre como estas dialogam com o referencial teórico apresentado. Optou-se por trazer essa discussão separadamente das mudanças cotidianas, para que fosse possível realizar reflexões mais específicas e organizadas em uma subdivisão temática e sem comprometer a fluência e continuidade do texto.

As práticas de liderança e de direção escolar consideradas favoráveis ao desenvolvimento dos objetivos educacionais e ao aprendizado dos alunos, identificadas no referencial teórico<sup>25</sup>, envolvem a promoção do trabalho pedagógico com a busca do aprendizado; a integração da equipe e o estabelecimento de objetivos comuns para a escola; a valorização do relacionamento pessoal e a gestão dos conflitos com e entre os integrantes da equipe; a aproximação da escola, seus profissionais e suas práticas à comunidade escolar e a gestão, organização e planejamento voltados ao bom funcionamento da unidade. Os tópicos a seguir abordarão como as práticas de gestão e liderança de ambas as diretoras desenvolveram-se nos aspectos anteriormente citados.

---

<sup>25</sup> Ver sistematização apresentada no **Apêndice B**.

### 7.2.1 Práticas de gestão e liderança na promoção do trabalho pedagógico

Diversos autores do referencial teórico consultado identificam que a gestão deve promover o trabalho pedagógico direcionado ao aprendizado discente como foco principal de sua atuação, desenvolvendo e direcionando práticas docentes, apoiando a melhoria profissional e criando condições estruturais de trabalho. Isso pode ser realizado no planejamento, na programação de ensino e gestão da aprendizagem, na formação e aprimoramento da equipe, na promoção do projeto político pedagógico da escola e no desenvolvimento de uma cultura interna voltada à obtenção de resultados escolares.

Ao analisar o trabalho de Lígia, percebe-se que esta atuava pouco no direcionamento e organização do ensino na escola, não interferia no trabalho em sala de aula, na metodologia e no modo do professor trabalhar. No aspecto pedagógico, sua ação era centrada na proposta de projetos, no oferecimento de retorno aos professores sobre o seu trabalho, na sinalização de altas expectativas de trabalho (LÜCK, 2014), que Lígia definia como educação de excelência, na distribuição dos alunos ao montar as salas e nas escolhas de séries/anos em que cada professor iria trabalhar. Em menor grau, atuava no processo de formação dos professores, ao facilitar e incentivar a participação deles em eventos externos oferecidos pela Rede Municipal. Outro aspecto importante, identificado por Riveros-Barrera (2012), era sua ação em potencializar o aproveitamento das capacidades das pessoas, incentivando a criação e desenvolvimento de práticas associadas a essas potencialidades.

Ademais, percebiam-se alguns dos focos estabelecidos por autores do referencial teórico referentes às práticas de gestão promotoras de aprendizagens, como valorizar os ganhos acadêmicos e buscar o progresso dos estudantes através da criação de ações para promover a convivência, a ordem e a aprendizagem (BOTÍA; RODRÍGUEZ; GARCÍA-GARNICA, 2017). Suas intervenções, no sentido de constituir um ambiente propício ao aprendizado, ainda que reforçando o aspecto disciplinar do comportamento dos estudantes, segundo os professores, favoreciam o desenvolvimento das atividades escolares e atendiam a expectativas desses docentes e da comunidade.

Sobre isso, Haguette, Pessoa e Vidal (2016, p. 619) identificam que os fatores de qualidade existentes nas escolas se superpõem e criam uma organicidade que é benéfica, exemplificando que o “desejo de aprender e a disciplina, por exemplo, liberam o núcleo gestor para cuidar do essencial: a atenção pedagógica”, ajudando a compreender como as intervenções de Lígia junto aos alunos repercutiam em demais momentos escolares. Identificaram-se propostas da diretora em orientar a organização administrativa para a tarefa

pedagógica e em reforçar o papel central do projeto pedagógico na gestão (SANDOVAL-ESTUPIÑÁN *et al.*, 2008). Lígia fazia o acompanhamento frequente das atividades escolares e promovia um ambiente de aprendizagem em que os profissionais da unidade conheciam e atendiam os alunos (BOTÍA, RODRÍGUEZ E GARCÍA-GARNICA, 2017).

Quando se selecionam as ações e concepções de Clara, ressalta-se que esta, assim como Lígia, atuou pouco no trabalho em sala de aula, na metodologia, planejamento e gestão do ensino. No entanto, surgiram, na nova gestão, alguns obstáculos pedagógicos, anteriormente, inexistentes. Os professores sentiram falta de apoio, envolvimento e interesse de Clara nas atividades pedagógicas escolares; perdeu-se o apontamento de objetivos educacionais e de projetos a perseguir e houve redução das intervenções junto aos discentes e familiares. Além disso, optou-se pelo cancelamento ou alteração de algumas práticas escolares para atender aspectos legais existentes. Quando questionada sobre sua atuação na formação pedagógica da equipe e em como promover a melhoria profissional da equipe, Clara respondeu abordando aspectos restritos ao gerenciamento da escola, sem mencionar questões relativas ao trabalho dos professores com os alunos, às formas de seleção dos valores e conteúdos escolares, dentre outras possibilidades.

Considerando-se esses aspectos, as ações de gestão de Clara diferiram da conceituação de administração escolar como uma mediação. Essa compreensão de administração pressupõe que administrar envolve todos os processos educacionais, não somente os processos-meio, mas os processos-fim que acontecem na relação professor-aluno, nos quais a “ação administrativa só termina com o alcance do fim visado” (PARO, 2015, p. 25). Partindo-se dessa definição e de que a atividade fim da escola é a educação, apreende-se, da baixa ingerência pedagógica da diretora, um desvio ou inadequação em sua atuação administrativa.

Apesar do destaque dado pelos professores e coordenadoras entrevistados à preocupação pedagógica de Lígia, eles reforçaram e valorizaram a liberdade que ela oferecia ao modo de trabalhar de cada um, não fazendo intervenções pedagógicas diretas sobre o trabalho em sala de aula. Oliveira (2015) identificou situação semelhante em sua pesquisa, na qual constatou que a satisfação do professor no trabalho não está diretamente associada às intervenções pedagógicas do diretor, mas, pelo contrário, tende a cair conforme as intervenções aumentam. Ela apresenta como hipótese explicativa para isso uma compreensão docente de que as intervenções pedagógicas diretas da gestão estabelecem controle, cerceamento da autonomia profissional, fazendo com que os professores prezem pela existência de um limite nas interferências.

### 7.2.2 Práticas de gestão e liderança no estabelecimento de objetivos comuns e na integração da equipe

O segundo conjunto de práticas consideradas favoráveis ao desenvolvimento dos objetivos educacionais volta-se às ações para a integração da equipe por intermédio de objetivos comuns, de uma visão central compartilhada e da motivação, valorizando o projeto comum como discurso de referência para a prática. Esses fatores propiciam o sentimento de pertencimento aos profissionais da escola, mobilizando o seu ânimo e seu estado emocional.

Paro (2010) apresenta que, nas organizações humanas, é necessário gerir não um indivíduo, mas um agrupamento humano, de modo a potencializar capacidades, habilidades, conhecimentos e forças. Coordenar o esforço desse conjunto é uma tarefa complexa e pressupõe lidar com interesses e vontades dos indivíduos que compõe esse coletivo. Quando os interesses dos indivíduos são concordantes com os objetivos a serem alcançados, a tarefa de coordenação pode se restringir a aspectos mais técnicos, mas, nos casos de interesses divergentes, “a coordenação ganha um caráter marcadamente político, tornando-se muito mais complexas suas funções e as formas de empregar o esforço humano coletivo” (PARO, 2010, p. 768).

As práticas associadas à Lígia ressaltaram seu papel em unificar o discurso pedagógico da escola e em sinalizar o caminho e os objetivos a serem perseguidos pelo grupo, buscando o envolvimento de todos. Isso se revelava em seu incentivo a projetos e inovações, enfatizando o modelo de escola que desejava e desenvolvendo estratégias para atingir tal modelo. Em seu modo de trabalhar, Lígia reforçava alguns princípios, repetindo-os muitas vezes, e, em certos casos, eram incorporados no discurso de outras pessoas. Fazia também o uso de alguns *slogans* reiterados sobre a realização de uma educação de excelência, ou ainda que, na EMEF, o aluno estava sempre em primeiro lugar.

Essas práticas apresentam-se em consonância com autores que apontam propostas no sentido da integração das equipes ou que identificam práticas significativas neste âmbito, como: buscar o compromisso compartilhado (GRIGOLI *et al.*, 2010); estabelecer uma visão compartilhada, mantendo níveis de coesão da equipe e de adesão à cultura institucional (SEGOVIA e REAL, 2015); buscar alcançar os objetivos desejáveis para a instituição, estabelecendo linhas de ação comuns (BOTÍA; RODRÍGUEZ; GARCÍA-GARNICA, 2017) e justificar comunicativamente a visão da instituição (RIVERA; ARTMANN, 2006). Tapia-Gutiérrez *et al.* (2011) sugerem o desenvolvimento do compromisso com a organização e o sentido de pertencimento, enquanto Rivera e Artmann (2006) reforçam a constituição de uma

identidade coletiva e a mobilização por uma causa comum, concebendo que, ao contemplarem-se os interesses das pessoas, altera-se o ânimo e o envolvimento. Para os autores, a liderança “gera uma interpretação do presente, declara a possibilidade de um futuro diferente, e é capaz de gerar confiança em outras pessoas” (RIVERA; ARMANN, 2006, p. 421).

Fullan e Hargreaves (2000, p. 110) afirmam, sobre o diretor escolar, que o “que ele faz, ao que está atento, o que valoriza e sobre o que fala ou escreve, tudo tem seu valor”. Lück (2011, p. 131) defende que a gestão atua sobre as crenças, sentimentos e motivações “que interferem no modo como as pessoas mobilizam sua energia e competências e como canalizam seus esforços no trabalho educacional”. Já Thurler (2001, p. 147) refere-se à liderança inovadora que “apresenta os objetivos de maneira a provocar o engajamento da maioria, cria um clima de tentativa coletiva, de resolução de problemas e de aprendizagem permanente”.

Em maior ou menor intensidade, as entrevistas, observações em campo e, até mesmo, a entrevista com a diretora Lígia revelaram sua atuação em aspectos anteriormente citados, o que ajuda a compreender o seu trabalho na integração e motivação do grupo. Nas atividades escolares, mostrava-se presente, colocava-se à frente de muitas ações e costumava tomar a iniciativa dos eventos e comemorações, trabalhando junto com a equipe. Possibilitou a montagem, em sua gestão, da brinquedoteca da escola e da sala de balé, além de incentivar a realização de diversas oficinas e projetos em contraturno. Tudo isso se mostrou motivo de orgulho, principalmente a quantidade de oficinas realizadas pela escola e a existência de aulas de balé em uma escola pública. Em reuniões de pais ou pedagógicas, discursava na abertura, valorizando a escola e o trabalho dos professores, e conclamava o apoio das famílias e dos docentes, motivos pelos quais era identificada como profissional que buscava os mesmos objetivos que os docentes.

Clara mostrou-se presente em eventos escolares e reuniões de pais, entretanto não assumiu a coordenação dessas atividades. Houve expectativa, em depoimentos e entrevistas, de que ela fosse mais ativa nesses momentos e representasse a instituição. No entanto, sua participação menos ativa no comando dos eventos, no entendimento do grupo, enfraqueceu seu papel de representante, de símbolo para a instituição. No decorrer de sua gestão, identificaram-se, na pesquisa, sentimentos negativos e o ambiente foi afetado por desconfiança em relação às ações e intenções da diretora, por medo, sensação de perseguição a algumas pessoas, isolamento, solidão, abandono e tristeza; tudo isso contribuiu para a redução da motivação e do senso de pertencimento da equipe.

Essa expectativa de uma direção centralizadora e símbolo da unidade escolar foi identificada também na pesquisa de Abdian Oliveira e Jesus (2013). As autoras argumentam que diversos de seus entrevistados concebem o diretor como aquele que rege o grupo e que faz com que as pessoas “dancem conforme a música”, reforçando a sua autoridade e a superioridade de sua função em relação às demais funções da organização escolar, tomando a frente das tarefas e atividades e estabelecendo um objetivo a cumprir e perseguindo-o. Fraiz (2013, p. 156), de modo semelhante, relata que, no imaginário das escolas em relação à direção, “há a expectativa da comunidade em geral de uma postura mais ‘autoritária’ e direcionadora, com atitudes de rigidez e firmeza”.

A perspectiva de concentração de responsabilidades no diretor, demonstrada pelos entrevistados desta dissertação, tende a oferecer como risco o reforço, em conformidade com a literatura, da liderança como uma atividade individual, desconsiderando os processos coletivos (RIVEROS-BARRERA, 2012); tende também a promover o modelo gestor, destinando-se ao líder a função de gestão e manipulação da cultura e mobilizando o coletivo a convergir com a missão e a visão instituídas centralmente (TORRES; PALHARES, 2009).

### **7.2.3 Práticas de gestão e liderança na valorização do relacionamento pessoal e gerenciamento de conflitos**

As práticas de gestão e liderança referentes ao relacionamento pessoal – com e entre os integrantes da equipe – e o gerenciamento dos conflitos advindos das relações pessoais e do trabalho conjunto situam-se no terceiro conjunto de elementos benéficos identificados na literatura; revelam-se pelo modo de agir e de relacionar-se do diretor, estabelecendo conexão com as pessoas, como uma pessoa que está próxima ao grupo (TAPIA-GUTIÉRREZ *et al.*, 2011), e desenvolvendo-se por intermédio das interações sociais (BOTÍA; RODRÍGUEZ; GARCÍA-GARNICA, 2017). Além disso, são importantes os valores demonstrados pela direção escolar no relacionamento com o grupo, acolhendo os sujeitos na escola, preocupando-se com os aspectos humanos da equipe, considerando seu aspecto emocional e bem-estar e permitindo a comunicação e a segurança para a resolução de conflitos por meio da existência de um espaço de confiança, em que se possa receber as informações e o retorno das pessoas (TAPIA-GUTIÉRREZ *et al.*, 2011), bem como fortalecer a equipe, valorizando o trabalho do professor (GRIGOLI *et al.*, 2010).

Para Fullan (2003), desenvolver os relacionamentos significa constituir bons tratos, principalmente com aqueles que oferecem maior resistência, ter tato na relação com as

peessoas, empatia e promover a interação. Nesse intuito, o gestor precisa desenvolver sua habilidade de percepção intrapessoal e sua capacidade de relacionamento interpessoal, estabelecendo relacionamentos e promovendo a melhoria contínua da escola.

Na presente pesquisa, Lígia disse gostar muito do contato pessoal e foi observada repetidas vezes nessas interações. Segundo comentários e depoimentos das pessoas, ela mostrava-se disponível, aberta e próxima. Modificou sua sala para que as pessoas tivessem acesso a ela, favorecendo a escuta das questões e problemas de alunos, professores, funcionários e pais e promovendo o acolhimento e o sentimento de bem-estar na escola. Valorizava muito as festas e os eventos escolares, que eram utilizados como forma de receber bem as pessoas e gerar identificação com a escola. Segundo os relatos, os problemas e atritos surgidos com Lígia, apesar de bastante intensos, eram dissipados rapidamente.

O estudo de Fraiz (2013) auxilia na compreensão do modo como as pessoas se relacionam com os gestores e ajudam a compreender por que, ainda que dependesse de um equilíbrio ténue entre flexibilidade e justiça, o modelo apresentado por Lígia era melhor aceito pela equipe. A autora identifica, nas formas de relacionamento pessoal contemporâneas, a valorização da convivência social baseada em ajuda mútua e na satisfação recíproca de necessidades, sendo o mesmo esperado, pelas pessoas, de seus gestores. Utilizar adequadamente essas expectativas sociais contribui para a sustentação e validação da autoridade e poder do gestor. No entanto, esses modos de relacionamento confrontam-se com a expectativa presente no imaginário da comunidade escolar de que o diretor aja com maior rigidez e firmeza em relação às demandas do “outro” e com maior tolerância quando se trata de suas questões pessoais. Lígia afirmou considerar as especificidades e situações pessoais em suas decisões, enquanto Clara revelou que a sua opção por manter uma postura igualitária era importante para que ela fosse justa e correta com todos. No primeiro modelo, consideram-se as particularidades pessoais, enquanto, no segundo, a tentativa de uniformização, ainda que justificada pela obtenção de justiça, tendendo a sinalizar, no imaginário dos envolvidos, a desconsideração das necessidades pessoais.

Clara apresentou um perfil mais reservado em suas conversas e contatos com os professores. Em seu trabalho, a diretora adotou como procedimento fazer notificações e avisos por escrito, seguidos de registro de ciência, aos professores. Por um lado, isso garantiu o recebimento dos comunicados, mas, por outro, reduziu o seu contato com as pessoas, que interpretaram a demora dela em se apresentar e o seu modo de fazer os comunicados como ações de pouco acolhimento e de insensibilidade às pessoas em suas necessidades ou dificuldades.



Em entrevista, Clara expressou que a recepção a ela foi fria e conflituosa, não recebendo apoio ao seu trabalho. Os movimentos de Clara, interpretados pelo pesquisador como tentativas de superar os obstáculos no relacionamento com a equipe, voltados a gerar proximidade e atendendo às solicitações do grupo, aparentemente, foram ofuscados pelas críticas, pela resistências surgidas e por conflitos ainda existentes.

Diversos autores refletem sobre a existência dos conflitos de interesse na escola e a responsabilidade da gestão diante deles. Lima (2001) apresenta que as resistências e enfrentamentos na prática cotidiana são resultantes e revelam as assimetrias de poder e de interesses. Paro (2012), ao discutir os diferentes interesses na escola, defende que a busca de autonomia e a defesa dos interesses sociais abrangentes não podem se desenvolver pela via da dominação, mas pela prática da discussão e negociação. Sendo assim, na administração escolar, se pressupõem a discussão e a negociação como inerentes ao exercício cotidiano, mesmo que diante de resistência e enfrentamento por parte da equipe; enquanto Lück (2011) defende que os conflitos sejam bem encaminhados e resolvidos para gerar aprimoramento social.

Ainda que o grupo tenha recebido a nova gestora de forma resistente, diversas ações de Clara ocasionaram a intensificação do problema. Aparentemente – sem a pretensão de atribuir responsabilidade maior a um dos segmentos – as ações da diretora e dos professores alimentaram reciprocamente as reações. Isso leva a questionar até que ponto a maior permanência de Clara dentro de sua sala, do que se relacionando com o grupo, deveu-se ao fato de este ser pouco amistoso e acolhedor. Ao mesmo tempo, levanta a indagação sobre as ações possíveis, de sua responsabilidade enquanto gestora, para promover a superação dos obstáculos que comprometeram o trabalho pedagógico da escola.

#### **7.2.4 Práticas de gestão e liderança na aproximação escola-comunidade**

A aproximação da escola e de seus profissionais à comunidade escolar e às demais instâncias associadas ao trabalho pedagógico, como os sistemas públicos de apoio nas áreas sociais e de saúde, foi defendida, de maneiras diferentes, em diversas pesquisas consultadas no levantamento teórico deste trabalho, sendo, também, atribuição da direção escolar segundo o decreto que define as atribuições dos profissionais de educação que integram a Rede Municipal (SÃO PAULO, 2013). Ainda, a aproximação pode se estabelecer no atendimento às demandas comunitárias ou em movimentos de abertura para a obtenção de informações, apoio e participação comunitária nas decisões escolares, bem como na aproximação com

serviços públicos ou privados que podem complementar o atendimento das necessidades dos alunos.

Fullan e Hargreaves (2000) apontam a existência de uma demanda crescente de atividades, anteriormente associadas à assistência social, que passam a fazer parte das atribuições educacionais e das responsabilidades dos professores, o que pode pressioná-los em seu trabalho. Diante desse quadro, a participação familiar e os serviços de suporte à escola oferecem apoio ao trabalho escolar. Sandoval-Estupiñán *et al.* (2008) defendem que conhecer o contexto social da população atendida pelo estabelecimento educacional possibilita manejar apropriadamente e em benefício da instituição escolar e dos alunos as relações com a comunidade. Botía, Rodríguez e García-Garnica (2017) sugerem a escuta e coleta de informações, opiniões e demandas, a constituição de acordos com as famílias e a aproximação com aquelas menos envolvidas, bem como a realização de um trabalho conjunto com instituições para promover o aprendizado de alunos de menor rendimento e com redes de apoio psicossocial que ofereçam ações de atendimento e de prevenção aos estudantes.

Lígia, por ser moradora do bairro e pertencer à comunidade escolar, utilizava-se disso para se aproximar das pessoas. Ela conhecia bem os alunos, a comunidade e algumas dinâmicas existentes na vizinhança. Conversava com as famílias informalmente e, em certas circunstâncias, os pais eram convocados à escola para conversar. Defendia a presença da família na escola e que seus componentes se sentissem bem nesse local, utilizando-se, dentre outras práticas, das festas e eventos para tecer esse pertencimento. A articulação oficial com serviços públicos de apoio ao aluno foi assumida, em ambas as gestões, pela coordenação pedagógica, o que foi elogiado pelos professores entrevistados, tanto por possibilitar resultados positivos em alguns casos de alunos atendidos, quanto pelos docentes reconhecerem que a coordenação, ao assumir esta atribuição, amparava seu trabalho.

Com a mudança de direção, alguns relatos citaram a perda de proximidade entre as famílias e a diretora. Priscila relatou que as pessoas, antes acostumadas a conversar e fazer solicitações à diretora Lígia, passaram a procurá-la como referência na escola. Um obstáculo surgido à presença das famílias na escola foi o veto à entrada delas nos horários de chegada e saída dos alunos. Relatos apontaram, também, que algumas famílias criticaram a exigência de agendamento pela nova diretora para atendê-los. Clara, em sua entrevista, explicou que estabeleceu esse procedimento para permitir a organização do seu trabalho e o melhor funcionamento da instituição. A frequência das famílias se manteve nos eventos escolares.

Para desenvolver na instituição uma cultura de participação de todos, vencendo a resistência, desinteresse e o baixo envolvimento das famílias no processo, sugere-se a criação

de formas de estímulo, tornando a escola um local atraente e acolhedor para eles, pois muitas famílias sentem-se constrangidas, exigindo ações da direção e da escola para acolher e minimizar os constrangimentos (PARO, 2016). Ainda que justificada pela necessidade de organizar o funcionamento escolar, a transição de um modelo de fluxo mais livre da comunidade para um sistema mais formal gerou um obstáculo, principalmente porque o formato anterior oferecia mais liberdade e comodidade para a comunidade escolar.

### **7.2.5 Práticas de gestão e liderança no gerenciamento, organização e planejamento da escola**

As práticas de gestão, organização e planejamento associados ao bom funcionamento escolar compuseram-se das ações do gestor no planejamento do trabalho, na comunicação estabelecida no grupo e na realização de reuniões. São, segundo a literatura, ações, muitas vezes, de rotina, como organizar o ambiente e manter a disciplina, gerir diretamente a infraestrutura e os funcionários – em função das necessidades imediatas e em resposta às leis e demandas governamentais – dominar os procedimentos administrativos e a legislação (ABDIAN; OLIVEIRA; JESUS, 2013). Além disso, Tapia-Gutiérrez *et al.* (2011) destacam como espaço privilegiado para o trabalho de planejamento as reuniões e os encontros escolares, tornando-os mais efetivos em função de sua qualidade, de sua frequência e estrutura.

Lígia, na organização e suporte ao trabalho escolar, acompanhava as atividades, cobrava assiduidade, realizava ajustes na estrutura da escola, proporcionava materiais pedagógicos, adaptava a infraestrutura e intervinha para manter a disciplina e um ambiente favorável ao desenvolvimento de aulas e oficinas. Foram relatados problemas referentes ao não cumprimento de algumas solicitações da supervisão escolar e a pendências ou falhas eventuais em pagamentos e procedimentos gerenciais.

O trabalho de Clara no suporte e apoio do trabalho escolar, ao iniciar sua gestão, procurou ajustar pendências que existiam na escola: censo escolar, registros de alunos, horários de professores, regularização do patrimônio, absenteísmo de professores e funcionários. Segundo a diretora, existiam aspectos administrativos urgentes a serem corrigidos para garantir a continuidade do envio das verbas da escola e ela mostrou-se bastante empenhada em resolvê-los. Os professores perceberam que ela precisou trabalhar além de seu horário regular por muitos dias para corresponder a esta necessidade. Clara adotou maior formalidade no controle de atestados médicos e dos horários dos professores,

demonstrou cuidado com aspectos administrativos da escola, respeito às normas, regulamentos e portarias da Rede Municipal. Em alguns casos, por não haver os ajustes suficientes às necessidades locais, ou o atendimento de demandas específicas, gerou-se discordância com os professores. O controle e cuidado patrimonial com determinados bens de maior valor monetário da escola prejudicou a utilização destes pelos alunos.

### 7.3 Análise dos perfis de gestão e de liderança

Nos referenciais consultados, apresentaram-se alguns perfis ou estilos principais de liderança, organizados pelos autores ou constituídos a partir de pesquisas. Estes perfis foram compostos a partir dos focos de trabalho da gestão, de seus procedimentos, modos de atuação, objetivos ou da conjunção de mais de um destes elementos<sup>26</sup>.

Uma observação sobre os diferentes estilos de liderança relatados na literatura permitiria associar as diretoras a posicionamentos diferentes nessas classificações. Ao utilizar os três focos de trabalho da liderança de Polon (2009), identifica-se, no perfil de Lígia, práticas organizacionais e relacionais, enquanto, em Clara, práticas de caráter organizacional. Nos três modelos de liderança existentes nas escolas, configurados em função dos procedimentos, do nível de distribuição de poder e da autonomia aos docentes, identificados por Day (2001), o trabalho de Lígia poderia se situar entre a liderança normativo-instrumental e a facilitadora, ao passo que Clara centrar-se-ia no modelo normativo-instrumental.

O modelo que melhor permitiu aprofundar a discussão foi apresentado por Goleman (2015), possibilitando uma análise mais pormenorizada, pois associa, na definição dos estilos de liderança, as práticas adotadas, os modos de relacionamento pessoal e os objetivos esperados ao exercício do trabalho. Além disso, Goleman (2015) concebe que, em sua atuação profissional, os líderes utilizam-se de práticas derivadas de mais de um perfil. Por último, sua discussão aproxima os perfis e ações ao clima organizacional gerado na instituição, o que enriquece a abordagem.<sup>27</sup>

Goleman (2015) propõe seis grandes perfis ou estilos de liderança: 1) estilo autoritário<sup>28</sup>, caracterizado pela expectativa do líder de que as pessoas o acompanhem, sendo

---

<sup>26</sup> Esta discussão foi apresentada nas seções 3.4.1, 3.4.2 e 5.6.

<sup>27</sup> Fullan (2003), utilizando-se do mesmo artigo de Goleman (2000; 2015), tece considerações sobre esta abordagem na área educacional. Aqui, prioriza-se o autor original.

<sup>28</sup> O termo “autoritário” refere-se mais à autoridade do líder do que a sua incapacidade em ouvir e contemplar outras visões do grupo. O posicionamento impositivo e unilateral adotado pelo líder corresponderia ao estilo coercitivo, proposto por Goleman (2000; 2015). Além disso, compreende-se melhor o conceito ao se recuperar o termo originalmente utilizado pelo autor (GOLEMAN, 2000), *authoritative* que, em uma de suas acepções e

considerado visionário e portador de autoridade perante a equipe; 2) estilo *coaching*<sup>29</sup>, definido pela confiança e investimento do líder nas pessoas associado à expectativa de empenho e resultados, possibilita o desenvolvimento pessoal e o aprendizado dos membros da equipe; 3) estilo afiliativo<sup>30</sup>, que propõe a valorização das pessoas em primeiro lugar e no qual o líder possui bom relacionamento com os membros da equipe e conta com o compromisso pessoal deles; 4) estilo democrático, distinguido pela capacidade de ouvir a equipe, desenvolver a confiança, respeito, compromisso e participação destes; 5) estilo “marcador de ritmo”<sup>31</sup>, caracterizado por estabelecer padrões de desempenho e exigência extremamente elevados; neste modelo, tende-se a desenvolver uma equipe bastante dependente dos referenciais e comando do líder; 6. estilo coercitivo, caracterizado por decisões unilaterais, cria a sensação de desrespeito, reduz o senso de responsabilidade da equipe e diminui a iniciativa e a flexibilidade. Ao longo da obra, o autor discute a importância e a presença da conjunção de diferentes estilos, ao mesmo tempo ou conforme a ocasião, por parte dos líderes.

Discutindo o estudo de Goleman (2000), Fullan (2003) ressalta a importância, ao abordar estilos ou perfis de liderança, do estabelecimento de uma aproximação entre estilos, pessoas e contextos/condições de atuação, em vez de um enquadramento que pode enrijecer e simplificar a reflexão. Esse cuidado se justifica pelo fato de que a liderança educacional envolve problemas complexos, de difícil delimitação em enquadramentos ou classificações. “As complexidades podem ser desbloqueadas e até mesmo compreendidas, mas raramente controladas” (FULLAN, 2003, p. 53).

Fullan (2003) argumenta sobre a relação entre a profundidade das demandas solicitadas à liderança e a necessidade da associação dos estilos:

[...] é por isso que a liderança é tão complicada. Precisamente porque exige a combinação de elementos que não se conjugam de forma fácil e confortável. O ideal seria que os líderes tivessem boas ideias e as soubessem apresentar bem (o elemento autoritário), procurando, ao mesmo tempo, identificar e ouvir os cépticos (aspectos da liderança democrática). É, por isso, necessário construir bons relacionamentos (serem paternalistas) mesmo com aqueles em quem não se pode confiar (FULLAN, 2003, p. 49).

A conjunção dos diferentes estilos favorece o aprendizado com a resistência oferecida por algumas pessoas. Fullan (2003, p. 49) defende o respeito aos resistentes, pois “eles têm

---

possibilidades de tradução, remete às ideias de competência, capacidade, qualificação e proficiência. Alguns autores, para evitar a associação do conceito de Goleman ao autoritarismo, optaram por associá-lo ou traduzí-lo por *visionário*.

<sup>29</sup> Treinador, para Fullan (2003).

<sup>30</sup> Paternalista, para Fullan (2003).

<sup>31</sup> Modelo, para Fullan (2003).

ideias que nos podem ter escapado, sobretudo em situações de diversidade e complexidade ou na tentativa de resolução de problemas para os quais a resposta é desconhecida”. Além disso, se a resistência for ignorada, pode gerar efeitos nefastos, como a concordância superficial, que não se sustenta ao longo do tempo, ou até a sabotagem dos processos. Conjugando estilos, sem se restringir a apenas um, favorece o aproveitamento das qualidades e a redução dos problemas associados a cada um deles. Fullan (2003) argumenta que pessoas de perfis coercitivo e autoritário tendem a ouvir pouco, enquanto os modelos paternalista e democrático ouvem mais. O equilíbrio possibilitado pela conjugação favorece considerar a resistência, sem se submeter a todos os seus apontamentos, ao mesmo tempo em que se respeitam as necessidades e a relação com as pessoas envolvidas. O autor afirma que, ao longo do tempo, a efetividade e o efeito benéfico da liderança dependerão do desenvolvimento de um compromisso interno, com motivação intrínseca dos membros da organização. Para isso, “as ideias autoritárias, a delegação democrática de poderes, os laços emocionais e paternalistas e o treino serão todos necessários” (FULLAN, 2003, p. 53).

Partindo-se das reflexões e apontamentos de Goleman (2015) e Fullan (2003), identifica-se que, na percepção e nos apontamentos sobre Lígia, existem referências de diversos sujeitos da pesquisa, atribuindo-lhe práticas que permitem aproximá-la a mais de um estilo de liderança, como ao estilo “autoritário”, uma vez que ela idealizava projetos e propunha um modelo de escola, colocando-se como exemplo a ser seguido; ao perfil de *coaching*/treinador, identificado nas conversas e orientações pessoais, mesmo que sem adentrar especificamente em aspectos pedagógicos; ao estilo afiliativo/paternalista, pois a diretora valorizava as relações pessoais e o bem-estar na escola; por último, ao estilo democrático, ainda que inconstante.

É importante mencionar que, na avaliação de Goleman (2015), esses quatro estilos de liderança costumam contribuir para um bom clima de trabalho na instituição. Por outro lado, a fragilização da equipe, após a sua saída, levanta a possibilidade de existência de uma “marcação de ritmo” (estilo modelo) de Lígia, que, deixando de existir, ocasionou mudanças e revelou um nível grande de dependência da equipe em relação à profissional.

Na percepção e nos apontamentos sobre Clara, existem referências de diversas pessoas participantes da investigação atribuindo-lhe práticas características do estilo de liderança coercitivo, como descontos de horas dos professores, feita de notificações escritas com exigência de ciência por parte deles, feita de referências sobre se agir em conformidade com a lei, reforçando esse aspecto em seu trabalho. Além disso, alguns professores alegaram que Clara utilizou a atribuição de notas na avaliação institucional para pressioná-los. Esses

procedimentos não foram confirmados por observação direta, pois eram comunicados diretamente aos envolvidos. No entanto, as conversas sobre esses assuntos fizeram parte dos assuntos cotidianos, o que constituiu o modo como o grupo representava a diretora.

Os depoimentos, mais do que favorecerem a atribuição de um estilo específico de liderança a Clara, explicitaram a ausência de sua atuação profissional na constituição de um modelo pedagógico a ser seguido pela equipe, bem como uma decepção diante disso, uma vez que Clara concentrou seu trabalho nos aspectos gerenciais da escola. Surgiram relatos de pessoas que não se sentiram atendidas ou reconhecidas em seus problemas pessoais, em seus aspectos humanos, indicando pouco caráter afiliativo/paternalista, e desabafos de que as opiniões do grupo não eram consideradas, sinalizando críticas a sua abertura democrática. Os relatos, por parte de professores e coordenadoras, sobre a dificuldade e até o receio em conversar com Clara demonstram a dificuldade existente para que ela desenvolvesse o perfil *coaching*/treinador.

A conjunção das perdas, ou a indicação de que estas pouco ou nada aconteciam, nos estilos autoritário, *coaching*/treinador, afiliativo/paternalista e democrático, que são benéficos ao bom clima de trabalho, aliado ao aumento no estilo coercitivo, sinalizaram para a deterioração no clima de trabalho. Percebeu-se que, ao longo do ano, Clara aumentou a consulta ao grupo e recuou em algumas decisões, como também as negociou, após as manifestações docentes, tentando conciliar algumas questões e indicando abertura a ações participativas e consultivas do estilo democrático.

#### **7.4 As mudanças na arquitetura, clima e cultura escolar**

Nos tópicos anteriores a esse capítulo, analisou-se a gestão escolar com base nos dados empíricos e estabeleceu-se um diálogo com a bibliografia, utilizando-se das categorias de análise do perfil de gestão e liderança das duas diretoras estudadas. Nesse momento, propõe-se, em continuidade à discussão e reflexão, retomar de forma mais específica às categorias arquitetura, cultura e clima escolar, surgidas durante a sistematização dos dados brutos de pesquisa e que se mostraram relevantes ao evidenciar os resultados das ações gestoras, merecendo um maior detalhamento.

### 7.4.1 Arquitetura e mobiliário escolar

Em relação à arquitetura e mobiliário escolar, Escolano (2001) discute a constituição e os usos do espaço enquanto materialização de valores e de intenções sociais.

A arquitetura escolar é também por si mesma um programa, uma espécie de discurso que institui na sua materialidade um sistema de valores, como os de ordem, disciplina, e vigilância, marcos para a aprendizagem sensorial e motora e toda uma semiologia que cobre diferentes símbolos estéticos, culturais e também ideológicos. Ao mesmo tempo, o espaço educativo refletiu obviamente as inovações pedagógicas, tanto em suas concepções gerais como nos aspectos mais técnicos (ESCOLANO, 2001, p. 26).

Na gestão de Lígia, destacaram-se algumas modificações arquitetônicas e de uso dos espaços escolares, como a criação de uma brinquedoteca, da sala de balé, do toldo para a cobertura do pátio externo, da sala de pintura em tela, da ampliação do número de salas de aula com a conversão de espaços de laboratório e depósitos. Houve a aquisição de brinquedos para o pátio e de aparelhos de TV para todas as salas de aula. Como reforma emblemática de seu período como diretora, relatou-se a reforma para modificar o posicionamento da sala da direção, a colocação de vidros e a manutenção da porta aberta, para que a sala ficasse visível e dela se pudesse visualizar, ou vigiar, o que acontecia na escola, bem como para que as demais pessoas tivessem liberdade de acessá-la. Dessa forma, as reformas, constituições e usos do espaço atenderam a uma orientação pedagógica e organizacional específica, em que as modificações arquitetônicas revelaram, simbolicamente, concepções de escola, onde “a arquitetura escolar pode ser vista como um programa educador, ou seja, como um elemento do currículo invisível ou silencioso, ainda que ela seja, por si mesma, bem explícita ou manifesta” (ESCOLANO, 2001, p. 45).

Na gestão de Clara, não ocorreram transformações ou alterações estruturais no prédio escolar. No entanto, a porta de acesso à sala direção e à sala dos professores, que possibilita visão para o pátio, sendo fechada por ordem de Clara devido ao barulho, reduziu a circulação de alunos pelo local e o acesso das pessoas à diretora da escola. Além disso, Clara declarou seu interesse em uma reforma futura para transferir a sala da direção a um local próximo à secretaria. Diante da concepção de Escolano (2001), de que a arquitetura escolar pode revelar intenções, pedagógicas ou não, nesse caso, o interesse na realocação da sala sinaliza para a preocupação com a gestão gerencial.

A “movimentação” da sala da direção pelo prédio escolar está presente em Viñao-Frago (2001). O autor revela que a localização do gabinete da direção reflete a concepção do



papel do diretor e de suas funções na escola. O posicionamento dessa sala em um lugar central possibilita a vigilância, estar vizinha às salas dos alunos favorece as intervenções durante as aulas. Quando se espera um diretor

[...] como o representante da escola na comunidade externa e o responsável pelos serviços gerais administrativos e pedagógicos, a sala ou gabinete da direção tenderá a se localizar, com o passar do tempo, no lugar em que hoje é habitual: próximo à entrada do edifício [...] e não muito distante da secretaria e serviços administrativos (VIÑAO-FRAGO, 2001, p. 114-115).

Outra alteração no uso e acesso aos espaços escolares se deu quando, na gestão de Clara, em decisão acordada entre direção e professores, restringiu-se o acesso dos pais ao pátio da escola nos horários de entrada e saída dos alunos. Com a limitação, reduziu-se a presença dos familiares no interior da escola e o seu contato informal com os professores. Isso, por um lado, favoreceu a equipe docente, que obteve mais agilidade na entrada e saída, mas, por outro lado, as conversas informais que ofereciam dados potencialmente úteis ao trabalho dos professores – como características familiares, acontecimentos com a criança, dentre outros – ficaram excluídas, então a obtenção de dados e conexão com as famílias submeteram-se a agendamentos formais para que acontecessem, tendendo a se reduzir.

#### **7.4.2 Cultura e clima escolar**

Ao analisar o clima e a cultura escolar ao longo da pesquisa, percebeu-se que, em função da maior perenidade da cultura, quando comparada ao clima institucional (LÜCK, 2011), são mais evidentes as relações estabelecidas pelos professores entre as práticas de Lígia, ao longo de sete anos de trabalho, e a constituição da cultura da EMEF, devido ao tempo prolongado em que esta permaneceu na gestão, do que de Clara. Nesse sentido, após a entrada da nova diretora, surgiram indícios de possíveis alterações na cultura escolar, enquanto os efeitos mais marcantes deram-se no clima institucional, que é mais rapidamente afetado nos momentos de mudança.

A cultura da organização, segundo as pesquisas, inclui suas lógicas e os princípios que direcionam o que se espera e o que deve ser feito pelos membros do grupo; serve para a diferenciação das escolas e como referencial para seus profissionais. A cultura escolar evidencia seus principais componentes nos valores existentes no grupo (HARGREAVES, 1994), nos símbolos adotados, nas cerimônias realizadas (POL *et al.*, 2007), nas formas de relacionamento entre as pessoas, sua comunicação, cooperação e participação. Pode se

configurar no atendimento às exigências superiores e/ou oficiais ou revelar resistência, clandestinidade e fuga dessas determinações.

Os espaços de atuação da gestão na configuração do clima e da cultura escolar envolvem o estabelecimento de condições de ordem e trabalho na instituição, principalmente no trabalho em colaboração, superando o isolamento docente e constituindo um ambiente de confiança, colaboração e compromisso (BOTÍA; RODRÍGUEZ; GARCÍA-GARNICA, 2017). Uma cultura e um clima benéficos se constitui pela liderança do diretor e do corpo docente, pelo foco nas atividades educacionais, pelo constante acompanhamento e avaliação, pela atmosfera de encorajamento, altas exigências, expectativas positivas e interesse em relação aos alunos, disciplina difundida e exercida como um valor, relações mais próximas com a família e os alunos (GRIGOLI *et al.*, 2010), bem como pela cordialidade (GRIGOLI *et al.*, 2010; BRITO; COSTA, 2010) e maior comunicação entre a equipe (BRITO; COSTA, 2010). A existência dessas condições promove a melhoria na qualidade de vida dos membros da comunidade escolar, o aumento do prestígio da unidade em relação às demais escolas, atraindo bons profissionais (BRITO; COSTA, 2010), e constitui referência para a identidade profissional, criando no professor o sentimento de pertencimento e de compromisso com os objetivos a que a escola se propõe (GRIGOLI *et al.*, 2010).

A atuação de Lígia na constituição da cultura da EMEF Guilherme, ainda que esta construção seja coletiva, destacou-se, predominantemente, na defesa, via discurso, da escola de excelência, da preocupação pedagógica em primeiro lugar e do acolhimento às famílias e alunos. À liberdade oferecida aos professores e ao apoio na realização das tarefas e projetos eram seguidas expectativas e cobranças, ainda que não sistematizadas e formalizadas. Havia demonstração de interesse pelo bem-estar da equipe, e as contribuições dos professores, em virtude de suas características pessoais, foram aproveitadas na geração de projetos, permitindo o aproveitamento do potencial existente na equipe, o que evidenciava reconhecimento e possibilitava o desenvolvimento de lideranças intermediárias na instituição.

Sendo precoce analisar a atuação de Clara na constituição da cultura escolar, por causa do período relativamente reduzido de pesquisa para constatarem-se estas alterações, selecionaram-se eventos que evidenciaram suas concepções sobre o trabalho diretivo, os indícios de alteração na cultura escolar e os impactos mais evidentes da mudança de gestão no clima institucional. No período pesquisado, a alteração do formato dos conselhos de sala, atendo-se ao cumprimento do calendário oficial da Rede Municipal, ocasionou um dos conflitos mais significativos do período pesquisado: os professores sentiram-se desrespeitados, por isso surgiu a crítica, da parte deles, de que a diretora não estava se

preocupando com os aspectos pedagógicos. Demais decisões da gestão afetaram, principalmente, o clima institucional, com o surgimento de sentimentos negativos. Ainda que não haja confirmação em razão das limitações ora apresentadas, existem indícios de mudanças culturais em curso principalmente no comprometimento com o trabalho, resultante da dificuldade na negociação com a diretora e da falta de reconhecimento pelo trabalho.

De modo mais imediato, deu-se o declínio no clima escolar, com o aumento dos conflitos e discordâncias previamente relatados, a ausência de um discurso unificador, a falta de apoio e a deterioração das condições de trabalho. Além disso, o grupo sofreu um aumento da divisão interna entre as equipes de ensino fundamental I e ensino fundamental II, com tendência ao individualismo ou balcanização (HARGREAVES, 1994). Paralelamente ao fortalecimento interno dentro de cada grupo de professores, de ensino fundamental I e II, quer para resistir às condições adversas, quer para amparar seus membros, reforçou as diferenças entre os grupos dos diferentes níveis de ensino. Intensificaram-se as críticas e, inclusive, trocas de acusações referentes ao modo como cada grupo realizava seu trabalho e a como se posicionava frente à direção escolar. Havia, na equipe de ensino fundamental I, uma expectativa, no entender deles, frustrada, de maior resistência e enfrentamento dos professores do outro grupo às decisões de Clara.

Para a análise do reflexo da mudança de gestão no clima da escola, serão utilizados, como referência, seis fatores que influenciam na percepção do ambiente de trabalho<sup>32</sup>, apresentados por Goleman (2015).

O primeiro fator apresentado, **a flexibilidade do trabalhador e a liberdade para inovar, sem impedimentos burocráticos**, mostrou-se útil nesta análise do clima institucional da EMEF. No que concerne ao assunto, diversos relatos de professores e coordenadoras apresentaram o aumento das exigências formais e as preocupações normativas como elementos que se destacaram na mudança de diretora.

Com relação ao segundo aspecto, a **sensação de responsabilidade com a organização**, alguns acontecimentos evidenciam condutas dos professores que indicam a redução da responsabilização, passando estes a se restringirem as suas funções prescritas e a evitar o desgaste em enfrentamentos. A título de exemplo, em determinado momento, mesmo com a dispensa dos alunos, vários estudantes permaneceram na escola. A assistente de direção solicitou para que alguns professores entrassem em sala para trabalhar com eles. Caetano e Camila se recusaram, por estarem em hora-atividade, alegando que fora definido que eles não

---

<sup>32</sup> Ver definição no **ítem 3.3.3**, na página 59.

teriam aula naquele horário e que a responsabilidade era da pessoa que havia determinado o horário, ou seja, da diretora. Outras ocorrências semelhantes no quesito responsabilização são as propostas de Laise e de Fátima para modificarem o formato de suas atividades para 2018, a recuperação paralela e projeto Jornal Mural, respectivamente, o que pode trazer perdas aos alunos, pois os horários, mesmo que benéficos às professoras, serão, sabidamente, mais difíceis para as famílias.

Quanto ao terceiro elemento, o **nível dos padrões adotados**, no planejamento e execução da mostra cultural, evento importante na cultura dessa escola e que visibilizava o trabalho realizado ao longo do ano, percebeu-se a redução da quantidade de projetos, especialmente daqueles interdisciplinares. Ao falar sobre esse assunto, Indira, sofrendo com falta de material e desânimo sobre a mostra, disse ‘vamos fazer o que dá’; Caetano afirmou que as pessoas começaram a cansar de ‘dar murro em ponta de faca’. Todos esses acontecimentos somados começaram a apresentar uma alteração nos padrões anteriormente adotados pela escola.

A **sensação de precisão sobre o *feedback* de desempenho e a adequação das recompensas** também se mostraram afetados por alguns incidentes. Durante a avaliação institucional, os critérios adotados pela nova diretora foram pouco claros para os professores, sendo até incoerentes, como no evento, já sinalizado, da atribuição, por parte de Clara, de uma nota baixa em criatividade para Camila. Outro fator que reforça a falta de precisão é o desconhecimento, demonstrado por Clara, responsável pela avaliação, de algumas pessoas do grupo e de parcelas do trabalho realizado. As referências ao medo de entrar na sala da diretora, à prática de evitar o contato com ela para reduzir atritos, atitudes de se fazer passar despercebido, são todos fatores prejudiciais às devolutivas mais precisas sobre o trabalho. Acrescido a isso, tem-se a dificuldade e resistência de membros do grupo em ouvir e aceitar as colocações de Clara, mesmo em momentos que se podem definir como “neutros”, ou de menor tensão e divergência.

A mudança do enfoque pedagógico para o enfoque diretivo no trabalho administrativo-normativo ofuscou a **clareza das pessoas sobre a missão e os valores** da escola, isto é, sobre o propósito do trabalho a ser realizado. Finalmente, o **nível de compromisso com o propósito comum** foi afetado e, como resultado, os profissionais começaram a pensar em se remover da escola, enquanto algumas pessoas, de fato, o fizeram; surgiram sinalizações sobre a divisão e antagonismo interno ao grupo de professores. As alterações apresentadas no cotidiano escolar refletem uma tendência de mudança no princípio

geral outrora vigente e defendido como propósito comum, o de que o pedagógico e o aluno estavam em primeiro lugar.

Sendo assim, pôde-se identificar, com maior ou menor intensidade, junto aos profissionais participantes da pesquisa, alteração desfavorável nos seis indicadores elencados por Goleman (2015), revelando o direcionamento a um clima insatisfatório.

\*\*\*

Ao estabelecer o diálogo entre a produção bibliográfica estudada e os eventos identificados na pesquisa empírica, possibilitou-se analisar como a mudança de gestão, associada ao perfil específico de cada diretora, resultou em diferentes mudanças no cotidiano da escola, passando estas transformações por aspectos diversos, dentre eles o clima, a cultura e a arquitetura/uso do espaço escolar. Ademais, permitiu-se um aprofundamento da discussão das práticas adotadas pelas gestoras no trabalho pedagógico, na integração da equipe e dos objetivos escolares, no gerenciamento de conflitos, no relacionamento pessoal e na aproximação com a comunidade.

Como resultado final, buscou-se contribuir com o conhecimento sobre o papel da direção e da liderança nas escolas, entendendo-se o profissional que atua nessa função a partir das expectativas existentes sobre ele e das dificuldades que enfrenta em sua gestão. Nesse sentido, conclui-se com Fullan e Hargreaves (2000, p. 101), que se revelam profícuos em apresentar essa complexidade:

Os diretores são pessoas também. Assim como ser professor significa ser um solitário, os diretores são ainda mais solitários. Falta de tempo, sobrecarga de responsabilidades, incerteza quanto a seus papéis na mudança de lideranças, medo de parecer ignorante, tudo isto acompanhado do estresse de tentar equilibrar a vida pessoal e profissional coloca o diretor em uma posição difícil para satisfazer expectativas.

## 8 Considerações finais

Os tópicos escolhidos para concluir essa dissertação apresentam um breve relato do percurso de trabalho, da seleção do tema à elaboração desse material; discutem os resultados obtidos no alcance dos objetivos propostos; sinalizam para as contribuições possibilitadas ao campo estudado e refletem sobre papel do diretor, dos conhecimentos da área da gestão educacional e da liderança, em suas consequências concretas nas unidades educacionais. Por último, constata-se as limitações existentes nesse estudo e reflete-se sobre o percurso da pesquisa e o saldo, até o momento identificado, desse processo para o próprio pesquisador.

A escolha de pesquisar sobre a gestão escolar e a liderança surgiu em meio a leituras sobre o tema, permeadas por preocupações profissionais e pessoais, enquanto educador, sobre o assunto. Além disso, a seleção se deu a partir de vivências que sinalizavam a existência de escolas semelhantes em suas condições materiais e na população atendida, mas que revelavam exercícios educacionais diferentes em sua amplitude, qualidade e riqueza. A pergunta inicial, antes da formulação acadêmica da pesquisa e que atendia a esse anseio pessoal-profissional-acadêmico, voltava-se a entender um pouco sobre o papel do diretor escolar na constituição de boas escolas e se isso se relacionava – e como se relacionava – com a liderança que o diretor exercia na instituição. Do anseio inicial, e após leituras iniciais sobre o tema, surgiram as perguntas e objetivos deste trabalho.

Depois da seleção prévia de escolas com bons resultados acadêmicos em disciplinas consideradas centrais, como Português e Matemática, dentro de uma rede de ensino com centenas de unidades educacionais, procedeu-se ao contato e à seleção daquela que apresentava, além de uma proposta educacional ampla, outras práticas e vivências que expandissem o universo das vivências estudantis. Considerou-se também a receptividade e abertura da instituição a um pesquisador presente no acompanhamento de momentos mais “íntimos” da escola, como suas reuniões pedagógicas e conselhos de sala.

Com o projeto escrito e lapidado, escola escolhida e pesquisa iniciada, aconteceu a mudança de diretora. Isso, por um lado, demandou reestruturação da pesquisa, mas, por outro lado, enriqueceu a construção dos dados, ao possibilitar a vivência da transição da gestão e a análise de duas equipes diretivas ao longo do trabalho empírico.

A bibliografia, estabelecendo uma base referenciada na produção de dezenas de pesquisadores, permitiu focalizar certos acontecimentos e, a partir da sistematização de mais de seiscentas páginas de dados de registros de campo e entrevistas, explorar seu potencial

reflexivo, apresentando críticas e considerações que trouxessem contribuições ao conhecimento do campo de pesquisa.

Ainda, a bibliografia selecionada ajudou a direcionar uma narrativa, diante da quantidade de dados e dos diversos percursos interpretativos possíveis. Optou-se pela construção de uma narrativa que tivesse um sentido e uma interpretação teórica, inspirada nos moldes etnográficos e nas pesquisas do cotidiano escolar.

Como saldo final do percurso, duas questões são emblemáticas. A primeira refere-se a não ser possível ou adequado falar em bom ou ruim, certo e errado, na consideração do exercício educacional no contexto pesquisado. Cabe, no entanto, considerar os acertos e desencontros de ações que, realizadas diante de um contexto específico e carregadas de incerteza, quando pensadas em retrospectiva, trouxeram consequências e resultados imprevisíveis de antemão.

A segunda questão emblemática refere-se ao respeito pelas pessoas pesquisadas, adquirido ao longo do período em campo, o qual se pretendeu honrar nesse exercício acadêmico. Nesta pesquisa, aprendeu-se a valorizar um local e pessoas que, além de acolhedores e abertos à pesquisa, mostraram-se corajosos em receber um “olhar estrangeiro” em um momento de maior vulnerabilidade.

As expectativas centrais, quanto aos objetivos de pesquisa, foram alcançadas. A pesquisa em campo, a sistematização dos dados e a sua interpretação a partir do referencial teórico de pesquisa permitiram identificar as mudanças no cotidiano escolar, os perfis de liderança e as relações com o clima e cultura escolares. Alguns aspectos foram menos aprofundados, ainda que discutidos, como a constituição dos saberes da gestão, mais abordado na perspectiva teórica do que empírica.

Com relação ao objetivo principal de conhecer as alterações no cotidiano escolar durante a troca de direção, as alterações foram identificadas em quatro grandes aspectos: no uso/limitação dos espaços e mobiliário escolar, no trabalho pedagógico, no clima institucional e na cultura escolar. Com isso, pretendeu-se compreender como o perfil de uma gestão escolar pode impactar os processos internos de uma instituição, constituindo um ambiente educativo favorável ou desfavorável.

O perfil de gestão caracterizado por direcionar o trabalho, constituir um discurso da excelência e da preocupação com o aluno, acolher e valorizar as relações pessoais e o assessoramento dos professores, aliado a práticas de escuta e negociação com alguns princípios democráticos, mostrou-se, para os professores, mais benéfico nos resultados, nas relações pessoais internas e no clima institucional. O perfil com maior foco gerencial-

normativo e de menor envolvimento com as práticas pedagógicas, com a constituição do discurso e com os relacionamentos pessoais foi interpretado, pela equipe docente, como menos aberto à participação e negociação, resultando em clima escolar desfavorável.

Quanto aos objetivos específicos, conforme resumido e apresentado no parágrafo anterior, identificou-se o perfil de gestão/liderança das diretoras (objetivo específico 1) e procedeu-se à análise a partir da sistematização do referencial teórico. Analisou-se também as relações interpessoais das diretoras com a equipe (objetivo específico 2) e discutiu-se a correlação entre os tipos de lideranças e o estabelecimento do clima institucional e o trabalho pedagógico (objetivo específico 4). Além disso, identificou-se maior proximidade e relações mais amistosas na primeira gestão estudada e aumento dos conflitos e dos sentimentos negativos em função do perfil e das decisões tomadas pela segunda gestão.

Quanto ao objetivo de reconhecer a incidência dos saberes acadêmicos e dos saberes experienciais no plano do exercício profissional das diretoras (objetivo específico 3), esperava-se que a gestão recorreria a saberes experienciais, saberes acadêmicos e saberes de áreas afins à educação para qualificar-se ao exercício da gestão. Na investigação empírica, isso não foi relatado pelas entrevistadas, que reforçaram a presença dos saberes experienciais, de sua vivência como diretoras e até da solicitação de auxílio a colegas mais experientes no mesmo cargo ou função. Não houve referência a leituras, cursos e estudos realizados para se aprofundarem na capacitação diretiva e na liderança, quer fossem sob o enfoque educacional, quer de áreas afins.

Os dados obtidos permitiram discutir e responder às perguntas que nortearam a pesquisa, apesar das limitações intrínsecas a responder questões de grande complexidade como as que foram construídas. Diante do questionamento sobre o modo como o cotidiano escolar é afetado com uma troca de gestores, percebeu-se que ele é afetado tanto nas relações entre as pessoas, quanto no uso dos espaços, no clima e na cultura institucionais e em suas práticas pedagógicas. Nestas, o impacto deveu-se à ausência de materiais escolares, de um discurso integrador e norteador das práticas e de autonomia/autorização para a realização do trabalho.

Sobre a pergunta ‘como a equipe vivencia a mudança de direção’, o grupo referiu a transição de diretora como um conjunto de perdas: do referencial direcionador do trabalho, de apoio por parte da gestão, de união de grupo ao aumento de conflitos e aumento do individualismo e até de balcanização (HARGREAVES, 1994).

Na diferenciação da condução do trabalho escolar pela direção, constatou-se que o foco pedagógico da primeira diretora aparece, predominantemente, na construção do discurso



e aparece pouco no planejamento do ensino e na formação profissional da equipe. Destacaram-se, também, a valorização do relacionamento interpessoal e a realização de práticas de apoio. O ponto de apoio da segunda gestora centrou-se na organização escolar e no suporte das tarefas básicas fundamentais para o ensino.

Por último, a correlação entre o perfil de gestão/liderança exercida pela direção e o clima relacional e pedagógico foi perceptível ao longo das observações e depoimentos. No primeiro perfil, há indícios de maior envolvimento, qualidade e diversidade do trabalho, acolhimento e satisfação profissional. No segundo perfil, houve alteração nos relacionamentos internos da escola, e a relação com gestão tornou-se foco de tensões que prejudicaram o trabalho pedagógico e o clima institucional.

Na sistematização da literatura, abordaram-se discussões sobre as mudanças educacionais, o papel da direção escolar, a liderança educacional, o clima e a cultura escolar e sobre a constituição de culturas colaborativas. Nos artigos científicos sobre gestão escolar e sobre liderança, a estrutura proposta e a síntese das pesquisas possibilitam a leitores e pesquisadores o acesso a dados sistematizados sobre a temática da direção e liderança nos últimos dez anos, ainda que restrito a uma única plataforma, o *Scielo*. As temáticas abordaram: a conceituação sobre liderança educacional e sobre gestão escolar; a contextualização histórica das teorias e políticas sobre a direção e a gestão escolar e as contribuições da gestão e da liderança ao desenvolvimento educacional, à cultura e ao clima escolar.

Na dissertação, realizou-se uma aproximação entre as abordagens teóricas da liderança educacional e da direção escolar, com o intuito de identificar as práticas adotadas, os processos formativos dos profissionais, os reflexos na equipe, no clima institucional e seus resultados para os alunos.

No exercício de análise, além do que já se relatou sobre os objetivos e as perguntas da pesquisa, notou-se que o grupo observado defendeu o aumento do espaço para questionamento, contribuição com propostas, negociação e decisão. Em caminho, de certo modo, contrário, demonstraram a expectativa de que o diretor concentre a condução da cultura escolar e assuma a responsabilidade pela realização do projeto proposto.

Diante de possíveis divergências sobre os limites entre o exercício da liderança e a efetivação da democracia, espera-se que esta pesquisa ofereça algumas reflexões e materiais empíricos para ampliar a discussão e estabeleça uma reflexão em convergência com Fraiz (2013, p. 151), para quem “a condução de uma gestão democrática não descarta a figura de

um organizador e coordenador dos processos garantindo que os caminhos definidos em conjunto sejam, de fato, trilhados”.

Na avaliação das limitações desse trabalho, verificou-se imprecisão dos limites entre alguns conceitos aqui trabalhados, visto que, na diferenciação entre gestão, direção e liderança, nem sempre foi possível separar os usos; em parte, isso se deveu à imprecisão da própria literatura sobre o tema, na qual os limites são tênues e referem-se a definições diferentes para os mesmos termos/conceitos. Ainda que se reconheça lacunas, acredita-se que, para aquilo que foi proposto nesta pesquisa, a imprecisão, se dificultou, não impediu a compreensão dos resultados.

Surgiram, também, temas possíveis para pesquisas futuras, os quais, se fossem aprofundados nesse momento, resultariam na perda de enfoque desta dissertação. Sem esgotar as perguntas e temas possíveis de pesquisa derivados do presente estudo, apresentam-se alguns exemplos: o aprofundamento da discussão conceitual sobre gestão, direção e liderança, com suas interconexões históricas e associações políticas; a investigação sobre os processos responsáveis pela constituição de uma equipe e de uma cultura escolar articulados e colaborativos; a preparação da escola para uma transição de gestão; o papel de um conselho de escola fortalecido para assegurar a manutenção de políticas e práticas valorizadas pela comunidade na escola; a capacidade da rede pública de selecionar ou possibilitar a seleção de bons gestores e complementar a sua formação em serviço; a atuação das lideranças intermediárias em relação ao restante da equipe na defesa do projeto educacional, dentre outras.

Para Geertz (2008), estudos com a abordagem aqui adotada não têm preocupação preditiva, mas de captar as características culturais e interpretá-las. Fundamentado em pesquisas qualitativas interpretativas, esse trabalho privilegiou, como parte do caminho metodológico, oferecer relatos precisos e detalhados que permitissem ao leitor entender a interpretação proposta, questioná-la ou até mesmo fazer seu próprio exercício de compreensão do material recolhido.

A EMEF Guilherme constitui-se, ao longo dos anos, com ações e transformações, inclusive por reformas físicas. O fechamento da porta é uma ação bastante simbólica durante todo o processo pesquisado: a primeira gestora abre uma porta e a mantém aberta e acessível; a segunda gestora mantém a mesma porta fechada. Em suas férias, outros profissionais reabrem a porta, que é, novamente, fechada com seu retorno. A “porta” se revelou composta de matéria física, mas também de simbólica, indicando abertura/fechamento a conversas, discussões, pedidos, negociações e a tudo aquilo que acontece na escola.

No final do ano, observou-se que, em certas ocasiões, a segunda gestão mantinha essa mesma porta aberta. Talvez, seja um início de mudança após a mudança.

\*\*\*

Em um dos dias em que estava na escola, fui solicitado por Clara a arrastar um vaso pesado, posicionado ao lado da porta, e colocá-lo na porta, para mantê-la aberta. Estávamos em um horário sem alunos e o barulho não atrapalharia. Dias depois, encontrei em casa um pequeno calço de madeira, utilizado para evitar que as portas batam com o vento. Presenteei a escola com esse singelo objeto, que permaneceu lá até o final de minha presença em campo. Espero que esta pesquisa tenha a mesma contribuição!

## REFERÊNCIAS

ABDIAN, Graziela Zambão; ANDRADE, Éderson; PARRO, Ana Lúcia Garcia. Sentidos de política e/de gestão nas pesquisas sobre a escola. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 43, n. 3, p. 727-742, set., 2017.

Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-97022017000300727&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022017000300727&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 31 ago. 2017.

\_\_\_\_\_; NASCIMENTO, Paulo Henrique Costa; SILVA, Nathália Delgado Bueno da. DESAFIOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS PARA AS PESQUISAS EM ADMINISTRAÇÃO/GESTÃO EDUCACIONAL/ESCOLAR. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 37, n. 135, p. 465-480, jun., 2016.

Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302016000200465&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302016000200465&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 31 ago. 2017.

\_\_\_\_\_; OLIVEIRA, Maria Eliza Nogueira; JESUS, Graziela de. Função do diretor na escola pública paulista: mudanças e permanências. **Educ. Real.**, Porto Alegre, v. 38, n. 3, p. 977-998, set. 2013.

Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2175-62362013000300015&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362013000300015&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 31 ago. 2017.

ALVES, Wanderson Ferreira. Gestão escolar e o trabalho dos educadores: da estreiteza das políticas à complexidade do trabalho humano. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 110, p. 17-34, mar. 2010. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302010000100002&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302010000100002&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 31 ago. 2017.

\_\_\_\_\_. Crítica à razão gestonária na educação: o ponto de vista do trabalho. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 56, p. 37-59, mar. 2014.

Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782014000100003&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782014000100003&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 31 ago. 2017.

ARELARO, Lisete Regina Gomes; JACOMINI, Márcia Aparecida; CARNEIRO, Silvio Ricardo Gomes. LIMITAÇÕES DA PARTICIPAÇÃO E GESTÃO “DEMOCRÁTICA” NA REDE ESTADUAL PAULISTA. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 37, n. 137, p. 1143-1158, dez. 2016.

Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302016000401143&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302016000401143&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 31 ago. 2017.

AZANHA, José Mario Pires. **Uma Ideia de Pesquisa Educacional**. 2. ed. São Paulo: EDUSP, 2011.

BARBOSA, Andrea Haddad; ABDIAN, Graziela Zambão. Gestão escolar e formação do pedagogo: relações e implicações a partir da análise de projetos político-pedagógicos de universidades públicas. **Educ. rev.**, Belo Horizonte, v. 29, n. 4, p. 245-276, dez. 2013.

Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-46982013000400011&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982013000400011&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 31 ago. 2017.

BENEVIDES, Vitor Luciano de Almeida. **Os estilos de liderança e as principais táticas de influência utilizadas pelos líderes brasileiros**. 2010, 114 f. Dissertação (Mestrado em Gestão Empresarial) - FGV - Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 2010.

BOTIA, Antonio Bolívar; RODRIGUEZ, Katia Caballero; GARCIA-GARNICA, Marina. Evaluación multidimensional del liderazgo pedagógico: claves para la mejora escolar. **Ensaio: aval.pol.públ.Educ.**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 95, p. 483-506, abr. 2017.

Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-40362017000200483&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362017000200483&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 31 ago. 2017.

BRASIL. Congresso Nacional. Câmara dos Deputados. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 11. ed. Atualizada em 19/03/2015.

Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/documentos-e-pesquisa/publicacoes/edicoes/paginas-individuais-dos-livros/lei-de-diretrizes-e-bases-da-educacao-nacional>>. Acesso em: 22 fev. 2016.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais** / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997.

Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>>. Acesso em: 22 fev. 2016.

\_\_\_\_\_. **Saiba como foi feito o Mapa da Inovação e Criatividade na Educação Básica**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2015. Disponível em:

<<http://criatividade.mec.gov.br/mapa-da-inovacao>>. Acesso em: 17 jan. 2017.

BRITO, Márcia de Sousa Terra; COSTA, Marcio da. Práticas e percepções docentes e suas relações com o prestígio e clima escolar das escolas públicas do município do Rio de Janeiro. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 45, p. 500-510, dez. 2010.

Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782010000300008&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782010000300008&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 31 ago. 2017.

CANCINO, Víctor Cancino; MONRROY, Leonardo Vera. Políticas educativas de fortalecimiento del liderazgo directivo: desafíos para Chile en un análisis comparado con países OCDE. **Ensaio: aval.pol.públ.Educ.**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 94, p. 26-58, mar. 2017.

Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-40362017000100026&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362017000100026&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 31 ago. 2017.

COELHO, Fabiana Martins. O Cotidiano da Gestão Escolar: o método de caso na sistematização de problemas. **Educ. Real.**, Porto Alegre, v. 40, n. 4, p. 1261-1276, dec., 2015. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2175-62362015000401261&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362015000401261&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 31 ago. 2017.

COSTA, Andreia Rubina da Conceição; BENTO, António V. Práticas e comportamentos de liderança na gestão dos recursos humanos escolares. **Ensaio: aval.pol.públ.Educ.**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 88, p. 663-680, set. 2015.

Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-40362015000300663&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362015000300663&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 31 ago. 2017.

COSTA, Jorge Adelino; FIGUEIREDO, Sandra. Quadros de referência para o desempenho dos líderes escolares. **Ensaio: aval.pol.públ.Educ.**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 79, p. 183-202, jun. 2013.

Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-40362013000200002&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362013000200002&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 31 ago 2017.

CRUZ, Ana Paula Capuano da. **Estilo de liderança, sistema de controle gerencial e inovação tecnológica: papel dos sistemas de crenças, interativo, diagnóstico e de restrições**. 2014. 168 f. Tese (Doutorado em Ciências – Controladoria e Contabilidade) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

DAY, Christopher. **Desenvolvimento profissional de professores: os desafios da aprendizagem permanente**. Porto: Porto Editora, 2001.

DOMINGUES, Isaneide. **O coordenador pedagógico e a formação contínua do docente na escola**. São Paulo: Cortez, 2014.

ELIAS, Norbert; SCOTSON, John. **Os estabelecidos e os outsiders**. Rio de Janeiro: Zahar, 2000.

ESCOLANO, Agustin. Arquitetura como programa: espaço-escola e currículo. *In*: FRANGO, Antonio Vñao; ESCOLANO, Agustin (Orgs.). **Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001, (p. 19-58).

FONSECA, Cláudia. Quando cada caso NÃO é um caso: pesquisa etnográfica e educação. **Revista Brasileira de Educação – ANPED**, São Paulo, n. 10, p. 58-78, jan./fev./mar. 1999.

Disponível em

<[https://poars1982.files.wordpress.com/2008/03/rbde10\\_06\\_claudia\\_fonseca.pdf](https://poars1982.files.wordpress.com/2008/03/rbde10_06_claudia_fonseca.pdf)>. Acesso em: 31 ago. 2017.

FRAIZ, Rosana Cristina Carvalho. **O imaginário de poder e autoridade e a gestão escolar**. 2013. 175 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar). Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho/Araraquara, Araraquara. 2013.

FULLAN, Michael. **Liderar numa cultura de mudança**. Porto: Edições ASA, 2003.

\_\_\_\_\_; HARGREAVES, Andy. **A escola como Organização Aprendente: buscando uma educação de qualidade**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

GALLON, Shalimar, BITENCOURT, Betina Magalhães, FLECK, Carolina Freddo. A pesquisa sobre Liderança no Brasil: publicações no EnANPAD ao longo de 10 anos. **Cadernos de Gestão e Empreendedorismo**, v. 1, n. 1, p. 1-16, jan./abr. 2013.

Disponível em <<http://periodicos.uff.br/cge/article/view/12630/8172>>. Acesso em: 31 ago. 2017.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das Culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GOLEMAN, Daniel. Leadership That Gets Results. **Harvard Business Review**, Massachusetts, p. 4-17, mar./abr. 2000.

GOLEMAN, Daniel. **Liderança e Inteligência Emocional na formação do líder de sucesso**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2015.

GÓMEZ, Gregorio Rodríguez; FLORES, Javier Gil; JIMÉNEZ, Eduardo García. **Metodología de la investigación cualitativa**. 2. ed. Málaga: Ediciones Aljibe, 1999.

GORROCHOTEGUI-MARTELL, Alfredo Antonio; VICENTE-MENDOZA, Isidora; TORRES-ESCOBAR, Germán. Evaluación de un proceso de coaching en directivos y su impacto en el clima escolar. **Educación y Educadores**. [S.I.], v. 17, n. 1, mai. 2014.

Disponível em

<<https://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/3508>>. Acesso em: 31 ago. 2017.

GRIGOLI, Josefa A. G. et al. A escola como lócus de formação docente: uma gestão bem-sucedida. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 40, n. 139, p. 237-256, abr. 2010. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-15742010000100012&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742010000100012&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 31 ago. 2017.

HAGUETTE, André; PESSOA, Márcio Kleber Morais; VIDAL, Eloísa Maia. Dez escolas, dois padrões de qualidade. Uma pesquisa em dez escolas públicas de Ensino Médio do Estado do Ceará. **Ensaio: aval.pol.públ.Educ.**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 92, p. 609-636, set. 2016.

Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-40362016000300609&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362016000300609&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 31 ago. 2017.

HARGREAVES, Andy. **Os Professores em Tempos de Mudanças- o trabalho e a cultura dos professores na Idade Pós-Moderna**. Lisboa: Mc Graw Hill, 1994.

\_\_\_\_\_; FINK, Dean. **Liderança sustentável: desenvolvendo gestores da aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

KAHNEMAN, D. **Rápido e Devagar: duas formas de pensar**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.

LANKSHEAR, Colin; KNOBEL, Michele. **Pesquisa pedagógica: do projeto à implementação**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

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

LÜDKE, M; ANDRÉ, M. E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

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

\_\_\_\_\_. **Liderança em Gestão Escolar**. Petrópolis: Vozes, 2014.

NETO, Antônio Cabral; CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo. Gestão escolar em instituições de ensino médio: entre a gestão democrática e a gerencial. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 32, n. 116, p. 745-770, jul./set. 2011.

Disponível em < [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302011000300008&lang=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302011000300008&lang=pt)> Acesso em: 31 ago. 2017.

OLIVEIRA, Ana Cristina Prado de. **As relações entre direção, liderança e clima escolar em escolas municipais do Rio de Janeiro**. 2015. 284 f. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. 2015.

OLIVEIRA, Ana Cristina Prado de; WALDHELM, Andrea Paula Souza. - Liderança do diretor, clima escolar e desempenho dos alunos: qual a relação? **Ensaio: aval. pol. publi. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 93, p. 824-844, out./dez. 2016.

Disponível em < [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40362016000400824&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40362016000400824&script=sci_abstract&tlng=pt)>. Acesso em: 31 ago. 2017.

PARO, Vitor Henrique. Formação de gestores escolares: a atualidade de José Querino Ribeiro. **Educ.Soc.**, Campinas, v. 30, n. 107, p. 453-467, mai./ago. 2009.

Disponível em < [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302009000200008&lang=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302009000200008&lang=pt)>. Acesso em: 31 ago. 2017.

\_\_\_\_\_. A educação, a política e a administração: reflexões sobre a prática do diretor de escola. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 3, p. 763-778, set./dez. 2010.

Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-97022010000300008&lang=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022010000300008&lang=pt)>. Acesso em: 31 ago. 2017.

\_\_\_\_\_. **Administração escolar: introdução crítica**. 17. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

\_\_\_\_\_. **Diretor escolar: educador ou gerente?** São Paulo: Cortez, 2015.

\_\_\_\_\_. **Crítica da estrutura da escola**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2016.

PASSADOR, Cláudia Souza; SALVETTI, Thales Silveira. Gestão escolar democrática e estudos organizacionais críticos: convergências teóricas. **Educ. Soci.**, Campinas, v. 34, n. 123, p. 477-492, abr./jun. 2013.

Disponível em < [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302013000200009&lang=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302013000200009&lang=pt)>. Acesso em: 31 ago. 2017.

PINAZZA, M. A. **Formação de profissionais de educação infantil em contextos integrados: informes de uma investigação-ação**. 2014. Tese (Livre-Docência). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

Disponível em:

<[www.teses.usp.br/teses/disponiveis/livredocencia/.../PinazzaMonicaLD.pdf](http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/livredocencia/.../PinazzaMonicaLD.pdf)>. Acesso em: 15 abr. 2017.

POL, Milan; HLOUKOVÁ, Lenka; NOVOTNÝ, Petr; ZOUNEK, Jií. **Revista Lusófona de Educação**, n. 10, p. 63-99, 2007.

Disponível em: < [http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1645-72502007000200006&lang=pt](http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1645-72502007000200006&lang=pt)>. Acesso em: 31 ago. 2017.



POLON, Thelma Lucia Pinto. **Identificação dos Perfis de Liderança e Características Relacionadas à Gestão Pedagógica Eficaz nas Escolas Participantes do Projeto Geres.** Estudo Longitudinal Geração Escolar 2005 - Polo Rio de Janeiro. 2009. 291 f. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

RAYOU, Patrick. Crianças e jovens, atores sociais na escola, como os compreender? **Educ. Soc.**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 465-484, mai./ago. 2005.  
Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302005000200009&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302005000200009&script=sci_abstract&tlng=pt)>. Acesso em: 31 ago. 2017.

RIVERA, Francisco Javier Uribe; ARTMANN, Elizabeth. A liderança como intersubjetividade lingüística. **Interface - Comunic, Saúde, Edc**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 20, p. 411-426, jul./dez. 2006.  
Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-32832006000200010&lang=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-32832006000200010&lang=pt)>. Acesso em: 31 ago. 2017.

RIVEROS-BARRERA, Augusto. La distribución del liderazgo como estrategia de mejoramiento institucional. **Educ. Educ.**, Chia, v. 15, n. 2, p. 289-301, mai./ago. 2012.  
Disponível em <[http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0123-12942012000200008&lang=pt](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-12942012000200008&lang=pt)>. Acesso em: 31 ago. 2017.

SANDOVAL-ESTUPIÑÁN, Luz Yolanda *et. al.* - Necesidades de formación de directivos docentes: un estudio en instituciones educativas colombianas. **Educ. Educ.**, Chia, v. 11, n. 2, p. 11-48, jul./dez. 2008.  
Disponível em <[http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0123-12942008000200002&lang=pt](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-12942008000200002&lang=pt)>. Acesso em: 31 ago. 2017.

SANTILLE, Alexandre. **Efeitos de nível hierárquico e gênero no uso de táticas de influência interpessoal nas organizações.** 2007, 261 f. Tese (Doutorado em Psicologia) Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

SÃO PAULO. **Decreto nº 54.453 de 10 de outubro de 2013. Fixa as atribuições dos profissionais de educação que integram as equipes escolares das unidades educacionais da rede municipal de ensino.** Diário Oficial da Cidade de São Paulo, São Paulo, SP, 2013.  
Disponível em <[https://www.sinpeem.com.br/lermais\\_materias.php?cd\\_materias=7522&friurl=-Decreto-no-54453-DOC-de-11102013-paginas-01-e-03](https://www.sinpeem.com.br/lermais_materias.php?cd_materias=7522&friurl=-Decreto-no-54453-DOC-de-11102013-paginas-01-e-03)>. Acesso em: 8 dez. 2017.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 14.660 de 26 de dezembro de 2007. Reorganiza o quadro dos profissionais de educação e respectivas carreiras e consolida o estatuto do magistério público do município de São Paulo.**  
Disponível em <[http://www3.prefeitura.sp.gov.br/cadlem/secretarias/negocios\\_juridicos/cadlem/integra.asp?alt=27122007L%20146600000](http://www3.prefeitura.sp.gov.br/cadlem/secretarias/negocios_juridicos/cadlem/integra.asp?alt=27122007L%20146600000)>. Acesso em: 9 jan. 2018.

\_\_\_\_\_. **Cursos oferecidos pela EMASP.** São Paulo, 2011. (Website). Disponível em <[http://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/gestao/emasp/cursos/cursos\\_presenciais/index.php?p=12818](http://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/gestao/emasp/cursos/cursos_presenciais/index.php?p=12818)>. Acesso em: 11 jan. 2018.

SARASOLA BONETTI, Marcos; DA COSTA, Carolina. Evaluando el liderazgo educativo centrado en los aprendizajes del alumnado. **Educación**, v. 25, n. 49, p. 121-139, set. 2016. Disponível em <<http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/educacion/article/view/15290>>. Acesso em: 31 ago. 2017.

SEGOVIA, Jesús Domingo; REAL, Maximiliano Ritacco. Aporte del Departamento de Orientación al desarrollo del liderazgo pedagógico: un estudio desde la opinión de directores de Institutos de Enseñanza Secundaria en Andalucía. **Educ. Rev.**, Curitiba, n 58, p. 199-218, out./dez. 2015.

Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S0104-40602015000400199&lng=pt&nrm=iso&tlng=es](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0104-40602015000400199&lng=pt&nrm=iso&tlng=es)>. Acesso em: 31 ago. 2017.

SILVA, Luís Gustavo Alexandre da; SAMPAIO, César Luis. Trabalho e autonomia do coordenador pedagógico no contexto das políticas públicas educacionais implementadas no Estado de Goiás. **Ensaio: aval., pol., públ., Educ.**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 89, p. 964-983, out./dez. 2015.

Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S0104-40362015000400964&lng=en&nrm=iso&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0104-40362015000400964&lng=en&nrm=iso&tlng=pt)>. Acesso em: 31 ago. 2017.

SOUZA, Ângelo Ricardo de. A natureza política da gestão escolar e as disputas pelo poder na escola. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, n. 49, p. 159-241, jan./abr. 2012.;

Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782012000100009&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782012000100009&script=sci_abstract&tlng=pt)>.

Acesso em: 31 ago. 2017.

SOUZA, Ângelo Ricardo de; GOUVEIA, Luísa Barbosa. Diretores de escolas públicas: aspectos do trabalho docente. **Educ. Rev.**, Curitiba, n. especial 1, p. 173-190. 2010.

Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S0104-40602010000400009&lng=en&nrm=iso&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0104-40602010000400009&lng=en&nrm=iso&tlng=pt)>. Acesso em: 31 ago. 2017.

STAKE, Robert E. **Pesquisa Qualitativa: estudando como as coisas funcionam**. Porto Alegre: Penso, 2011.

TAPIA-GUTIÉRREZ, Carmen Paz et al. Liderazgo de los directivos docentes en contextos vulnerables. **Educ. Educ.**, Chia, v. 14, n. 2, p. 389-409, mai./ago. 2011.

Disponível em <[http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0123-12942011000200009&script=sci\\_abstract&tlng=es](http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0123-12942011000200009&script=sci_abstract&tlng=es)>.

Acesso em: 31 ago. 2017.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

THURLER, Monica Gather. **Inovar no Interior da Escola**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

TORRES, Leonor Lima. Liderança singular na escola plural: as culturas da escola perante o processo de avaliação externa. **Revista Lusófona de Educação**, n. 23, p. 51-76, 2013.

Disponível em <[http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S1645-72502013000100004&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1645-72502013000100004&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 31 ago. 2017.

TORRES, Leonor Lima; PALHARES, José A. Estilos de liderança e escola democrática, **Revista Lusófona de Educação**, n. 14, p. 77-99, 2009.

Disponível em <[http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S1645-72502009000200006&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1645-72502009000200006&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 31 ago. 2017.

TRIGO, João Ribeiro; COSTA, Jorge Adelino. Liderança nas organizações educativas: a direcção por valores. **Ensaio: aval., pol., públ., Educ.**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 61, p. 561-581, dez. 2018.

Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S0104-40362008000400005&lng=en&nrm=iso&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0104-40362008000400005&lng=en&nrm=iso&tlng=pt)>. Acesso em: 31 ago. 2017.

TURANO, L. M.; CAVAZOTTE, F. Conhecimento Científico sobre Liderança: Uma Análise Bibliométrica do Acervo do The Leadership Quarterly. **RAC**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 4, p. 434-457, jul./ago. 2016. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1415-65552016000400434&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1415-65552016000400434&script=sci_abstract&tlng=pt)>. Acesso em: 31 ago. 2017.

VIÑAO FRAGO, Antonio. Do espaço escolar e da escola como lugar: propostas e questões. *In: \_\_\_\_\_*; ESCOLANO, Agustin (Orgs.). **Currículo, espaço e subjetividade** – A arquitetura como programa. 2. ed. Trad. Alfredo Veiga-Neto. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2001.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

YUKL, Gary. **Liderazgo en las organizaciones**. 6. ed. Madrid: Pearson Prentice Hall, 2008.

## APÊNDICE A - Um ano de EMEF Guilherme Sylveira: relato de pesquisa

**Sábado, 5 de novembro de 2016**

Saí do trabalho e, por volta das 14 horas, cheguei à EMEF Guilherme Sylveira, em Pirituba, bairro de classe média e média-baixa da Zona Norte de São Paulo. Era dia de mostra cultural. As ruas do entorno estavam cheias de carros e havia intensa movimentação de pessoas para uma área residencial em um final de semana. Brinquedos infláveis no estacionamento, algumas barracas de alimentação. A música alta e romântica da apresentação de um grupo de crianças no palco existente no pátio central, ao redor do qual os pais se aglomeram para a filmagem com seus celulares, cria um ambiente festivo. Um tanto sem jeito de entrar em um local desconhecido para, talvez, iniciar uma pesquisa, sentia expectativa e ansiedade.

É um prédio conservado e organizado, apesar de não ser novo ou aparentar reforma recente. Nas paredes, diversos cartazes de trabalhos de alunos: uma campanha sobre prevenção à automutilação realizada pelo grêmio estudantil, a listagem dos temas de apresentação dos Trabalhos de Conclusão Autorais (TCA), abordando assuntos como *fast food*, racismo, drogas, história do samba, petróleo, dentre outros. São temas aparentemente livres. Ressaltam necessidades da escola? Há uma condução para que os alunos abordem temas de relevância para os adolescentes?

Nas laterais do pátio e da escadaria de acesso às salas dos dois andares superiores, há uma série de poemas e haicais. Começo a visita às salas de aula em que estão os trabalhos dos alunos. Uma sala é dedicada à influência das culturas africana e indígena no Brasil, elaborada por alunos de 2º, 3º e 6º anos. Os trabalhos, após um olhar mais atento, permitiam perceber as reescritas e correções realizadas após os apontamentos dos professores. Fico surpreso com a integração que ultrapassa os níveis de subdivisão costumeiros, envolvendo ensino fundamental I e II, ou o ciclo de alfabetização e ciclo interdisciplinar. Na sala sobre culinária indígena, os trabalhos expostos envolvem Matemática e Língua Portuguesa.

Quando visito a terceira sala da mostra, sou abordado por uma pessoa que me pergunta ‘O senhor é pai de aluno ou está fazendo pesquisa?’<sup>33</sup>. Lígia, a diretora da escola, se apresenta e fala que percebeu que eu era uma pessoa estranha na escola, que eu não era da comunidade.

---

<sup>33</sup> Serão utilizadas aspas simples para designar falas coletadas e registros em cadernos de campo, nas quais há o risco de pequenas divergências. Para as transcrições exatas de entrevistas gravadas, utilizaram-se aspas convencionais.

Eu a encontrara no estacionamento, no momento da entrada. Fora cumprimentado no momento em que ela saía para fumar ao lado de fora do portão da escola. As saídas para fumar ao lado do portão e conversar com funcionários e professores, em um momento informal, se repetiram durante o dia. Ao longo da visita, além de minha cara estrangeira, uma caderneta de anotações denunciava minhas intenções. Apesar da abordagem direta e interpelativa, Lígia mostra-se receptiva e simpática à minha presença. Explico que a havia procurado no meio da semana anterior, contudo ela estava ausente devido a uma licença, e que, na ocasião, eu havia visto a faixa convidando a comunidade para a mostra. Uma vez que o evento era aberto, aproveitei para conhecer e sondar a escola.

A EMEF Guilherme era a terceira escola visitada em meus levantamentos.

### **Terça, 8 de novembro de 2016.**

Fui à EMEF Lourenço Barbacena, uma das quatro escolas identificadas no levantamento inicial, também na região de Pirituba. Apesar de ter agendado com antecedência uma conversa inicial com a diretora, não fui recebido. Pela terceira vez, eu chegava à escola e sequer havia passado do portão de ferro que separava o setor administrativo do restante da escola. Como estava na região, havia chegado cedo devido ao rodízio de meu automóvel e, pelo mesmo motivo, não podia retornar para casa. Resolvi tentar novamente marcar uma conversa e uma nova visita à EMEF Guilherme Sylveira. Telefonei para a escola e perguntei se Lígia poderia me receber para que eu apresentasse o projeto e conhecesse melhor a escola em um dia de trabalho rotineiro. Lígia respondeu que eu podia ir: ‘Eu não preciso de agenda, recebo todo mundo quando chega!’. Essa receptividade é importante para o tipo de pesquisa que pretendo realizar.

As pessoas são simpáticas e atenciosas à minha chegada. O clima da conversa na sala da direção é informal e amistoso. Peço autorização para gravar a conversa<sup>34</sup>, pois não será possível registrar tudo. Lígia me previne dizendo que fala bastante palavrão: ‘Depois você vai ter que editar!’.

Ela está na escola desde 2012 como diretora designada e relata a constituição da escola atual; como se deparou com um local bastante abandonado e desestruturado e foi constituindo sua equipe de direção, lidando com casos de indisciplina, uso de drogas e depredação da escola.

---

<sup>34</sup> Como foi uma conversa inicial e de sondagem e o ambiente contou com a presença e circulação de outras pessoas, não se realizou a transcrição dessa entrevista.

Aos poucos, foi, em conjunto com a equipe, se aproximando dos alunos, resolvendo os casos mais problemáticos em um trabalho conjunto e desenvolvendo projetos. Destaca as atividades comemorativas que promovem a presença e interação com as famílias, os projetos no contraturno, em quantidade para atender uma grande demanda de estudantes. Ressalta que é da comunidade; mora no mesmo quarteirão da escola: ‘Não tenho nem que atravessar a rua!’, o que a permite aproximar-se e ser reconhecida pelas pessoas. Relembra sua história com a EMEF: estudou nesta escola e fez estágio quando se formou. Como sua carreira na Rede Municipal se desenvolveu na Educação Infantil, nível inexistente na escola, nunca havia trabalhado como professora da Guilherme, porém retornou como diretora.

A história do Guilherme está na minha veia, pois eu comecei no Guilherme quando tinha sete anos de idade, eu estudei lá, me formei lá. Fui fazer magistério, depois voltei para lá como estagiária e meu sonho era voltar para lá como professora. E quando me deram essa oportunidade de voltar como diretora de lá – não era diretora na época, era para ser assistente – eu fiquei muito feliz. Sabia que era um enorme desafio, porque a escola estava na decadência, o povo não queria estudar mais lá, os alunos eram muito difíceis (Lígia – entrevista realizada em dezembro de 2017).

Lígia relata uma obra que realizou na escola para alterar a arquitetura e distribuição das salas de coordenação, direção e professores. Quando chegou, sua sala localizava-se no fundo do corredor e ela ficava isolada, não via o que estava acontecendo. Alterou tudo e transferiu sua sala de frente para o pátio e instalou divisórias de vidro com persianas. Para chegar à sala da coordenação ou à sala dos professores, as pessoas passam em frente à sua sala. A diretora destaca a interação que isso possibilita com alunos, professores e funcionários. ‘As pessoas chegam e entram!’. Este fato é comprovado, durante a visita, pela chegada, em determinado momento de nossa conversa, de dois professores que foram ver o que estava acontecendo e participaram da sondagem inicial, inclusive ajudando a contar a história da escola e o trabalho que realizaram para superar as dificuldades, lembrando situações e contando alguns “causos” educacionais.

A conversa é amistosa, participam também a coordenadora pedagógica (CP) do período da manhã e responsável pelo ensino fundamental II, Cláudia, e a assistente de direção (AD) Cleide.

Como informação preliminar descobri que a escola tem 22 projetos em contraturno, com variadas temáticas: aula de balé, grupo de teatro e História, equipe de treinamento de basquete, oficinas de pintura e de artes, de música, atividade de imprensa, dentre outros.

Eu acho que consegui trazer gente boa para a escola, conseguimos trazer vários projetos do Mais Educação, que ampliou a jornada das crianças para sete horas ao

invés de cinco. Eu acho que esses projetos são fundamentais para as crianças, porque trabalham com o resto do corpo e não só com a cabeça (Lígia – entrevista realizada em dezembro de 2017).

O grêmio estudantil, já identificado na primeira visita, é atuante e supervisionado em um destes projetos de contraturno. Além dos professores, passou também pela sala de Lígia um aluno para falar sobre a organização de uma saída escolar ao parque de diversões Hopi Hari.

Lígia relata que as remoções de professores são baixas. Foram quatro ou cinco remoções de professores e a justificativa principal de saída foi a distância entre a escola e a residência destes.

Faço uma visita aos espaços da escola, acompanhado por Lígia. Ao longo do trajeto, ela interage com alunos e professores, as pessoas vêm ao seu encontro para solicitar ajuda e informações. Há uma brinquedoteca em uma sala grande, com os brinquedos organizados em estantes, araras com roupas e fantasias, espaço no chão com placas de EVA, bonecas brancas e negras. Nas portas das salas de aula, bem como em seu interior, existe decoração com objetos delicados colados e que poderiam ser arrancados facilmente pelos alunos. Algumas salas possuem pinturas temáticas, e todas elas possuem televisores de LCD instalados. No pátio, as mesas para as refeições possuem toalhas e há uma estante com livros para livre retirada dos alunos. Na área externa, uma tenda cobre o outro pátio e a área de acesso para a quadra coberta e para os brinquedos de madeira do playground.

Fiquei bastante interessado em realizar a pesquisa nesta escola, apesar de preocupado com o fato de Lígia ser designada e, a qualquer momento, a diretora anterior retornar para a escola. Os motivos do afastamento e readaptação da diretora titular são médicos, ‘Não sei o que ela fala para os médicos, mas me garantiu que, por enquanto, não vai voltar’, disse Lígia. ‘Ela que é titular e ela mandou recadinho para mim, que enquanto eu me não me aposentar, ela não pede remoção, por que ela quer que eu me aposente aqui.’

Um breve resumo do trabalho nas palavras da própria diretora:

Olha, quando cheguei lá já estava tudo degringolado. Então o que pegava mais era a falta de diálogo com os pais, com as famílias. A direção não anda do lado do professor. Porque o professor tem a hora de chamá-lo para conversar em particular; tem hora que tem que chamar mais em particular ainda e falar no pé da orelha que ele está errado e precisa mudar o jeito de ser. [...] Eu acho que essa parte eles tiveram muito quando eu cheguei lá, porque as transformações dos próprios professores foram bem grandes; o empenho deles em chegar junto, em chamar as famílias e a gente estava sempre junto. Quando tinha algum problema mais grave, a gente conversava: a direção da escola, o professor, os pais e o aluno; então, a gente fazia uma reunião a cada vez que tinha um problema. Eu acho que isso é que foi a diferença, o diferencial para poder transformar. Acho que com o diálogo, as pessoas

querendo fazer melhor, entendeu? E a gente conseguiu transformar tudo aquilo lá. A própria forma como os alunos iam para a escola; eles não tinham prazer. E a gente começou a fazer com que eles tivessem prazer em vir para a escola: a gente começou a transformar os espaços da escola, fazer brinquedoteca que não tinha, arrumar o parque, arrumar a quadra, nós conseguimos reformar a escola inteira. Eu acho que isso tudo foi durante o processo dos sete anos. Eu acho que é isso (Lígia – entrevista realizada em dezembro de 2017).

Como não acompanhei o processo de constituição da escola que conheci, nas entrevistas realizadas no decorrer da pesquisa, pude coletar os relatos e explicações deste processo, também nas palavras dos próprios professores, que ressaltaram a mudança no comportamento e disciplina dos alunos, no envolvimento da comunidade com a escola, na constituição de maior unidade da equipe de professores e no surgimento de projetos que promoveram o desenvolvimento pedagógico da escola.

No aspecto disciplinar, a professora Laise, de recuperação paralela, que acompanhou a modificação da escola, comenta:

Isso aqui era uma escola, no começo, terrível! O recreio do fundamental II era uma guerra campal; eu frequentei isso, o fundamental II era uma guerra campal: eles se matavam, eles jogavam lanche; o professor ao ir para sala dos professores levava mil maçãs na cabeça. Sim, nós tivemos esse padrão; e foi diminuindo, foi secando, foi secando, foi se conversando, sabe? E a coisa foi rolando. Nós já fomos o primo pobre da região; ninguém queria entrar nessa escola. Quando eu fui escolher essa escola, lá na DRE, chegaram para mim e falaram: “Você é louca de escolher essa escola.””. Foi isso que eu ouvi (Laise – entrevista realizada em março de 2017).

Como fatores responsáveis pelo início das modificações, os apontamentos da professora apontam para a maior presença da direção junto aos alunos e a adoção de uma postura mais rígida com relação ao comportamento dos alunos.

Primeiro começou com os alunos: conversa ali mesmo, de parar no pátio, ninguém vai subir e ela dando sabão na turma toda no pátio, nos alunos. [...] Ela brigava com as crianças e as crianças não ficavam com raiva dela. Os que continuavam peitando, ela transferia. Ela arrumava outra vaga, em outra escola. Ela chamava o pai dizia: “Seu filho não está feliz aqui. Vamos mudar? Vai ser melhor para o seu filho.”. E mudou: alguns alunos mudaram de escola (Laise – entrevista realizada em março de 2017).

Otília, professora da Guilherme Sylveira e que estava lotada como AD em outra escola, ao retornar para assumir essa função como auxiliar de Lígia, percebeu as mudanças que aconteciam.

[...] o fundamental II era problemático; tinha droga, tinha muita briga. Era confuso. E quando eu voltei lá, num dia em setembro - em fevereiro que eu comecei com a Lígia, no dia 06 de fevereiro - eu percebi uma mudança muito grande no



fundamental II. Eu vi que a escola estava mudada; ela estava melhor. Então, o fundamental I estava tranquilo e o fundamental II, eu vi que era outra escola. A escola estava muito mais organizada, tudo era bonito, tudo estava pintadinho, estava tudo no seu lugar. Então, não havia uma destruição, porque aluno quebra tudo, né? Lá não havia essa destruição do mobiliário, estava tudo bonitinho e conservado. E eu percebia que tinha mudado, tanto a aprendizagem, como os alunos haviam mudado (Otília – entrevista realizada em novembro de 2017).

Caetano, professor do ensino fundamental II, valoriza a articulação da equipe de professores como elemento fundamental para a escola se desenvolver; Indira, professora do 1º ano, destaca o crescimento dos projetos de contraturno e Laise identifica o aumento da participação da comunidade na escola.

O resultado desse grupo é esse, é o objetivo claro, se ajuntar entre si as pessoas com esse objetivo de educar e trabalhar para isso, e aqueles que chegaram e não se adaptaram deixavam o grupo e atraíam as outras pessoas. Não vou dizer que esse grupo mudou o jeito de ninguém, não sei se isso chegou a acontecer, mas aqueles que tinham um objetivo continuaram, por isso que estão até hoje, e os que chegaram depois com um objetivo foram se juntando a esse grupo. Quem não tinha isso não ficava. (Caetano – entrevista realizada em dezembro de 2017)

Quando eu cheguei, assim, não tinha projeto. Aí eu acho que o primeiro projeto, se não me engano, foi do professor Caetano, não sei se foi do jornal. Não lembro qual foi o primeiro projeto dele, no caso. E aos poucos isso foi crescendo. A Lígia chamou o Caetano para conversar e falou assim: “Olha, vamos tentar aumentar a quantidade tanto de projetos para escola e tentar convencer alguns professores a fazerem projeto.” [...] Começou a fomentar, a instigar essa questão. E aí, aos poucos, isso foi crescendo, foi crescendo, foi crescendo (Indira – entrevista realizada em agosto de 2017).

A festa era vazia; depois começou a comunidade vir à festa e isso aqui fica cheio de gente. Você vê a comunidade pobrezinha, ela sempre preocupada em marcar perto do pagamento, a festa, para pessoa ter um pouquinho de dinheiro, fazia uns preços razoáveis... (Laise – entrevista realizada em março de 2017).

## **Adentrando nas atividades**

Para conhecer melhor o trabalho pedagógico da escola, marco uma nova visita em um dia de apresentação dos trabalhos de conclusão autorais (TCAs) dos alunos de 9º ano. O professor responsável pelo projeto dos TCAs coordena a montagem dos equipamentos para a apresentação no pátio da escola. Outros professores estão presentes. Funcionários e alunos retiram algumas mesas e brinquedos do pátio para liberar mais espaço. Outros descem cadeiras da sala de leitura para que mais pessoas se acomodem sentadas.

A coordenadora do período da manhã não está presente e Lígia assume as atividades, fazendo uma fala de abertura. ‘Os 8ºs anos estão presentes para saber como é o TCA. No ano que vem, vocês é que farão. Vocês farão o IDEB e levarão a escola para a frente. Não adianta

professor nota 10 se alunos não se esforçarem. Mesmo alunos que têm dificuldade têm que aprender, tem que se esforçar. Agora na apresentação vocês tem que respeitar, não vamos ficar parando toda hora para dar bronca!’. Há também uma ameaça de que haverá desconto de nota se eles não se comportarem. Lígia me convida para compor a banca examinadora dos trabalhos dos alunos. ‘Um professor da USP que está presente estudando a nossa escola’. Eu não fora convidado antes e, apesar de minha resistência inicial e de dizer que estava apenas observando, seu “convite” não admite recusa, ‘No Guilherme, tem que por a mão na massa.’

A apresentação é bastante formal. Os alunos ficam nervosos com a grande plateia, têm dificuldades na apresentação oral. Os trabalhos versam sobre os temas já apresentados anteriormente e sobre muitos outros não revelados na mostra cultural. Haverá três dias de apresentações e os alunos utilizam de 5 a 15 minutos para se apresentar. Após a apresentação do trabalho sobre anorexia, Lígia faz relação com assuntos presentes nas escolas e mídia como anorexia e bullying e dá próprio exemplo de quando sofreu bullying na escola ‘Na minha época, tinha a loira do banheiro e eu era a filha da loira, eu era loirinha, hoje sou loira porque pinto o cabelo, eu era igual ao meu filho Natan que de vez em quando vem aqui (ele é aluno do período da tarde na 1ª série)... A funcionária tinha que me levar para o banheiro porque eu morria de medo.’

Na abordagem da questão da autoimagem e dos transtornos a ela associados, a fala de Lígia promove a interação com os alunos e demonstra sua preocupação com eles, ainda que a sua forma de tratar o assunto seja questionável. ‘A gente tem que ser feliz! Magro, gordo, alto, baixo, feio, bonito, etc. Tem que se gostar. E quem não estiver satisfeito – Moço! (sinalizando para mim), tampa os ouvidos – F...!’ (Acho que ela falou em voz baixa, mas alunos completaram; ou falou mesmo em voz alta). Fiquei um pouco surpreso, pois, ainda que ela já tivesse avisado sobre o uso recorrente aos palavrões, eu não imaginaria que faria isso diante de uma enorme plateia de alunos.

As interações ocorrem a cada apresentação. Lígia vai até os grupos, faz comentários, chega a dar uns “tapas” em um dos alunos (de forma simulada e comentando sobre seus avanços), dá broncas e orientações, mostrando-se solidária e carinhosa.

Após as apresentações, Lígia me chama à sua sala para conversar sobre as apresentações. Diz que fica irritada com as alunas que jogam basquete e que não conseguiram falar muito sobre o esporte, que era tema do seu TCA. ‘Na Mostra Cultural, eu fiz questão de passar grupo por grupo e eles me explicaram tudo e aqui não falam. No ano passado, tinha um aluno que era um nada na escola e que fazia luta e, quando foi falar, se revelou, sabia muito, respondia às perguntas.’ ... ‘Essas meninas do grupo do basquete estão na fase dos meninos e

não se interessam (pela escola). Ontem tive que resolver um BO<sup>35</sup> de mais de duas horas por causa desses assuntos... Meninas que brigam porque uma olhou pro menino que a outra gosta. Eu falo que elas tão com fogo na periquita!'.<sup>36</sup>

### **O início do próximo ano letivo**

A equipe gestora é composta por uma diretora, duas coordenadoras pedagógicas e duas assistentes de direção. A direção e a coordenação pedagógica são cargos acessados por concurso público; em caso de vacância, podem ser provisionados por designação. As vagas de assistente de direção são funções cuja nomeação está a cargo da direção.

O quadro docente é composto por 75 professores. Existem dois turnos de trabalho. No período matutino, ocorrem as aulas de ensino fundamental II, do 6º aos 9º anos. Excepcionalmente em 2017, as três turmas de 5º ano do ensino fundamental I funcionaram no horário da manhã.<sup>36</sup> A divisão dos professores entre os níveis não é rígida, pois existem professores que desempenham atividades nos dois níveis: os responsáveis por disciplinas e projetos como Artes, Inglês, Educação Física, Recuperação Paralela e Sala de Leitura. Além disso, na Rede Municipal de São Paulo, existe a docência compartilhada, em que, algumas vezes por semana, professores do ensino fundamental I ministram aulas conjuntas com professores do 6º ano do ensino fundamental II, e, em situação análoga, a mesma situação se apresenta em casos nos quais professores do ensino fundamental II ministram aulas em conjunto com as professoras do 5º ano do ensino fundamental I.

A escola possui 700 alunos. Do 1º ao 7º ano, existem três salas para cada série; no 8º e 9º ano, há duas de cada. Além disso, são oferecidas 22 oficinas extracurriculares aos alunos.

A escola situa-se em bairro da zona norte de São Paulo, próximo à rodovia Anhanguera. O padrão social predominante no entorno da escola é classe média, com residências de bom padrão de qualidade e tamanho médio. No entanto, existem também residências de menor padrão, sublocações, cômodos para locação e cortiços.

A maioria dos alunos atendidos pela escola são moradores do bairro. Segundo relatos de professores e funcionários, o perfil social é díspar. Há alunos provenientes da classe média e da população mais pobre, moradora das residências de menor padrão. Existem alunos

---

<sup>35</sup> BO – Boletim de ocorrência. Termo bastante utilizado nesta EMEF por professores e gestores para se referir aos problemas e ocorrências surgidos na escola.

<sup>36</sup> Em alguns momentos do trabalho, serão utilizadas as expressões “professores da manhã” e “professores da tarde”, ou “coordenadora da manhã” e “coordenadora da tarde”. Essa conceituação surgiu a partir de falas e depoimentos da própria equipe, ao se referir aos colegas do outro turno.

provenientes de abrigos públicos e casos de crianças cujos pais são dependentes químicos e de população carcerária. Uma parte dos alunos depende de transporte escolar gratuito (TEG) para chegar à escola, pois são provenientes de locais mais distantes.

Definida a EMEF Guilherme como *locus* de pesquisa, decido iniciar os acompanhamentos regulares ao longo do próximo ano letivo para poder acompanhar um ciclo completo de trabalho. Na primeira visita do ano, chego à escola no horário da PEA/JEIF do período vespertino. A reunião não ocorre, pois a coordenadora Cláudia não está presente e os professores estão dispersos em alguns lugares da escola ou realizam correção de materiais dos alunos na sala dos professores. Aproveito o momento para conversar com o professor Marcelo, responsável pela coordenação dos TCAs e o único professor presente que eu conhecia, pois havia conversado com ele no ano anterior. Na entrada em campo, eu ainda era uma figura estranha na escola, enfrentava dificuldades de aproximação com as pessoas, algo bastante esperado em um início de pesquisa e de entrada em campo.

A conversa com Marcelo foi agradável e nela os assuntos transitaram entre as responsabilidades do professor, sua formação, as dificuldades existentes, dentre outros. Marcelo enfatiza que o aprendizado do aluno é fundamental na EMEF Guilherme e que, às vezes, os professores enfrentam a CP para priorizar esse aprendizado, por exemplo, contestando a burocracia do SGP, que é o sistema de registro pedagógico da Rede Municipal. Perguntado sobre como a EMEF Guilherme se constituiu em termos de qualidade e desse foco no aprendizado do aluno, Marcelo responde que isso se deu por se manter o mesmo grupo de professores proativos durante bastante tempo e não ficar mudando. ‘Aqui são proativos e se mantêm, vibram na mesma frequência, têm liga. Não parte da Direção, parte do grupo. O professor que não quer nada não fica, fica excluído do grupo e sai.’ Falo que a minha intenção é entender por que acontece essa liga. ‘Aconteceu e ponto! Não dá pra alguém planejar e dizer que vai montar uma equipe assim’. Pergunto se foi sorte e ele disse que sim.

No dia seguinte, retorno à escola no final da tarde e Lígia ainda está presente. De sua sala sai um menino loiro que se dirige à sala das CPs. O menino vai embora com ela e descubro que é seu filho Natan, que está na 1ª série. Não sei se ela veio buscá-lo na saída e aproveitou para resolver algum problema ou se ficou trabalhando até o final da tarde. Descubro que outros filhos de professores estudam na EMEF Guilherme: a filha da professora Jaqueline está no 3º ano, assim como a filha do professor Walmir, e o filho da professora Indira está no 1º ano.

Aguardando o início da PEA/JEIF do horário noturno, que conta com a presença de doze docentes, permaneço na sala dos professores e acompanho as conversas informais da

equipe sobre alunos, atividades escolares, dia-a-dia. Priscila, a CP, apresenta-me para o grupo e comenta um pouco sobre seu trabalho com os professores e a formação. Direciona-se para mim e diz: ‘Eles querem me matar pelos filmes que eu trago. Dizem que é filme de chorar ou de terror!’. Eles assistiram a filmes que tratam de temas como violência, *bullying*, transexualidade, dentre outras temáticas. Durante a reunião, várias professoras mantêm seus cadernos e fazem anotações sobre o que é dito. Priscila e Luciane, professoras da Sala de apoio e acompanhamento à inclusão (SAAI), fizeram um curso *online* sobre autismo, mantiveram salvos os vídeos e declararam o interesse em trabalhar o assunto com os demais professores.

A sala de professores contém duas mesas grandes que ficam afastadas uma da outra em cerca de um metro. Estou em uma delas com a coordenadora e algumas professoras. Percebo o grupo da outra mesa mais disperso. Em minha mesa, a conversa versa sobre a observação das dificuldades dos alunos. A professora Camila fala da sensibilidade do olhar para o aluno como um todo, e não apenas para a dificuldade, para fazê-lo avançar. Começam a conversar sobre uma aluna com diversos problemas de saúde, que não falava antes e agora começou. Citam ações que fizeram e estão fazendo para integrá-la. Olga, a assistente de direção (AD), que trabalha no período vespertino/noturno, fala de ações e conversas com a professora regente da sala da aluna, com a Isis, formadora do Centro de Formação e Acompanhamento à Inclusão (CEFAI), que propôs a realização de oficinas de bonecos e a construção de mobiliário.

Em outro momento, Priscila perguntou para Jaqueline, que já frequentou os dois horários de reuniões de PEA e JEIF, sobre as diferenças entre os níveis de ensino na escola; Jaqueline diz que, no ensino fundamental II, os professores dizem ‘Eu não vou fazer, é impossível e ponto!’. Outra professora reage e diz: ‘Tudo o que ganhamos até agora parece que vai para o lixo.’; Camila: ‘Às vezes, dá vontade de perguntar se eles querem que eu vá ficar com tal aluno!’, ou seja, oferecer o suporte necessário.

‘A gente tem que repetir em todo Conselho a história da Ana Luísa. Até quando teremos que fazer isso?’, diz Laise, professora da recuperação paralela, sobre o fato de que os professores se esquecem do quadro da aluna, que agora está com eles no fundamental II. Diversas professoras começam a reclamar da postura do outro nível de ensino, pois, para eles, tudo soa como impossível de fazer.

## Reunião de pais

A escola é preparada para receber os pais. Há biscoitos e café para as famílias. A reunião se inicia no pátio, bastante preenchido pelas pessoas, com os avisos da diretora. Lígia fala sobre o cuidado com os livros, sobre a falta de material escolar, pois a prefeitura não mandou o material e nem sabem quando vão mandar. Disse que foi à DRE reclamar, pegou o que havia por lá (sobras) e trouxe para a escola para os alunos que não têm. Os alunos não podem trazer lanche. Apenas na sexta-feira o lanche é livre, e eles podem “trazer de casa”. Os tênis com rodinha estão proibidos. ‘Noutro dia, quase que o fulano caiu da escada com essa tranqueira. Eu comprei pro meu filho, mas falei que pra cá ele não vem com esse tênis!’.

Pede atenção às roupas das meninas do ensino fundamental II, para que elas não venham com roupas curtas, grudadas, com decote. ‘Depois a gente não consegue segurar a sexualidade deles!’

Lígia relata as mudanças realizadas na escola: colocaram diversos vasos de plantas, revitalizaram de alguns espaços, colocaram fotos de alunos de diversos países, diversas etnias, diversas deficiências. As fotos coladas se relacionam com as atividades dos espaços (esportes, alimentação saudável, brincadeiras, estudo). Além das fotos, colaram frases de efeito para reflexão sobre valores (mensagens reflexivas, valores, etc.). ‘Para que eles comecem a ‘acordar’ pra vida!’ Diz que a ideia, agora, é fotografar os próprios alunos e ir substituindo as imagens coladas que foram tiradas da internet. O objetivo é que eles se sintam fazendo parte e procurem a si mesmos nas fotos.

‘Não temos mais brigas e pichação. Tem gente que diz que parece escola particular. Tem escola particular que não chega ao dedão do pé do Guilherme!’ Lígia pede aos pais, para que a escola fique bonita, doações de plantas. Pretende cobrir com as plantas o pergolado para proteger as crianças do Sol. O parquinho foi restaurado e adaptado para todas as crianças usarem e ficará aberto aos finais de semana. Avisa que nas refeições as crianças se servem.

Tem mãe que serve a criança e serve também o marido. Aqui nós temos uma continuidade do trabalho da EMEI em que as crianças se servem em prato de vidro. A comida da escola é uma delícia, tem nutricionista, eles não têm que ficar comendo salgadinho de isopor. Meu filho quer trazer também, mas não pode. A gente fica em cima para que a comida seja boa, às vezes até pede pra vocês mandarem óleo, feijão, essas coisas; quando a gente tem que devolver o alimento recebido para a DRE, por não ter condição. Vou fazer aqui um projeto igual ao da EMEI em que os pais vêm um dia comer para ver como é a comida!

Sobre a sua presença e trabalho, comenta: ‘Minha sala fica visível para poder ver as coisas. Eles vêm para a minha sala e a gente percebe que eles estão murchos, etc. Chamamos para conversar. Até os pais vêm para conversar. Isso faz diferença nessa escola. Que vocês continuem vindo nos procurar!’ Ressalta a qualidade da escola: ‘Essa escola é tão ruim, mas tão ruim que nenhum professor foi embora. Desse jeito, a gente conhece a escola boa. Quando tem diretor que é um pé, no final do ano, eles pedem para se remover e vão até se acertar!’. Lígia elogia os alunos aprovados nos vestibulinhos para as ETECs e para a escola Federal e diz que a Guilherme será cada vez melhor se os pais apoiarem. Acresce aos pedidos já realizados a doação de uniformes que estiverem pequenos.

No período da manhã, a coordenadora não esteve presente. No período vespertino, Priscila acompanhou a reunião. Muitas falas foram semelhantes, com os ajustes à faixa etária dos alunos. Ao falar sobre a alimentação e a proibição de trazer lanche, ela acrescenta alguns detalhes pessoais: ‘Até o meu filho trouxe lanche hoje porque era o último dia. Eu já fui criança, quem não tem fica com vontade. Eu tenho 48 anos, vou ser avó, criança fica aguada, nem tem como dividir entre todos. Além disso, comem muita porcaria. A comida daqui é uma delícia, é tudo higienizado.’. Ao finalizar a fala, pede para as funcionárias responsáveis pela alimentação levantarem as mãos e lhes dá parabéns.

### **Mais algumas JEIFs e PEAs**

Fui “intimado”, no encontro anterior, por Priscila, a apresentar, na reunião de hoje, minha pesquisa aos professores durante a reunião de PEA. ‘Os professores querem saber o que você está estudando e por que fica anotando tudo no seu caderninho!’ Enquanto aguardo o momento para me apresentar, observo e registro os acontecimentos e o teor das conversas e interações. Indira relata a chegada à sua sala de um aluno novo que tem nanismo. Diz que precisou conversar com as demais crianças sobre como agir, que não é para apertar e pegar no colo. Os adultos da escola ajudarão quando ele não alcançar algo; e, se precisar, o pegarão no colo. Indira, que já conversou com Priscila sobre o caso, diz que elas não sabem como vão fazer com a altura do mobiliário, pois, no banheiro, o vaso sanitário é muito alto, inclusive as pias e a própria carteira da sala de aula.

Para a reunião, Priscila traz uma pilha de livros, diz que os professores estão trazendo aos poucos mais material para estudo nas reuniões e que vai ter que pegar um dia só para separar o material. Os professores conversam sobre situações de sala de aula, sobre como realizam seus trabalhos e como reagem a certas situações. Os agrupamentos nas duas mesas

parecem repetir a mesma formação da reunião anterior. Como estou conhecendo o grupo, ainda tenho dificuldades com os nomes e em diferenciar algumas pessoas.

Faço a apresentação da proposta de pesquisa. Prefiro focar nos critérios de identificação da EMEF Guilherme a partir de bons resultados em avaliações externas (Prova Brasil), nos projetos observados na Mostra Cultural e na apresentação dos TCAs. Relato que o objetivo é entender o funcionamento da escola e como é a gestão para que a escola funcione bem, tenha bons resultados e baixo índice de remoção de docentes. Assim que começo a apresentação, esta se transforma em uma conversa e alguns professores começam a falar de suas hipóteses e possíveis explicações para as questões e propostas de pesquisa apresentadas.

Relatam a preocupação da escola em encaminhar alunos com deficiência ou déficits de aprendizagem para serviços especializados de atendimento, elogiam a professora de recuperação paralela, Laise, pelo trabalho de qualidade e focado principalmente em leitura. Segundo os professores, Laise criou o “integralzinho”. O aluno vem para a escola e fica o dia inteiro, uma vez por semana, em vez de vir por duas horas para a recuperação e voltar para casa, o que provoca muitas faltas, pois os pais não conseguem conciliar o deslocamento, quatro vezes por dia, com o trabalho. Como os alunos, no dia do “integralzinho”, chegam no início da manhã e retornam ao final da tarde, as vans do TEG (Transporte Escolar Gratuito) trazem os alunos que dependem de transporte. Essas crianças participam da recuperação (as vagas para alunos de recuperação são reservadas antecipadamente nas oficinas, antes de abrir para demais alunos), da contação de histórias, do recreio e brincadeira, do lanche, do almoço, de projetos e permanecem na escola para o período de aula regular da tarde. Além disso, a escola faz pressão para garantir a participação: se não vier para a recuperação paralela, o aluno não participa dos projetos.

Lígia e a gestão contribuíram para que o sistema funcionasse, pois conseguiram que os motoristas transportassem também os alunos da recuperação, além dos alunos regulares do horário. ‘As mães desses alunos conversam comigo e dizem que não acreditavam que eles iriam até o Ensino Médio’, diz Lilian B, que é professora do fundamental I e dá aulas de Biologia para alguns ex-alunos da EMEF Guilherme no Ensino Médio da Rede Estadual. ‘Ela cata alunos à unha pela escola!’, diz Camila. ‘A Laise conseguiu descobrir uma forma de incentivar os alunos de 8º e 9º anos para que gostassem. Usa vídeos e cliques.’, comenta outra professora.

Nas outras reuniões de PEA/JEIF acompanhadas, verificou-se uma dinâmica semelhante. No início, antes da chegada da coordenadora, as professoras, enquanto faziam um lanche breve, conversavam sobre a rotina do dia, sobre a situação de alguns alunos, trocavam



ideias, contavam casos acontecidos, observavam materiais e atividades das colegas, inclusive trocando atividades para poder aplicar em suas respectivas turmas. Durante a reunião, quando eram apresentados filmes sobre temáticas associadas à escola, ocorriam algumas conversas paralelas, tanto sobre o assunto transmitido, quanto sobre outras temáticas. Em diversos momentos, a partir do filme, houve conversa ou reflexão sobre algum aluno da escola.

### **O acontecimento-chave da pesquisa<sup>37</sup>**

Cerca de um mês após iniciar o acompanhamento regular das atividades escolares, deparei-me com uma mudança significativa no planejamento da pesquisa. Cheguei à escola no horário rotineiro, por volta das 17h00, da terça-feira (14/3), para observar o final do período vespertino e a reunião pedagógica do horário noturno. Depois de um tempo no pátio, conversei com Olga e esta relata que houve troca de direção da escola. A diretora titular retornou, após sete anos, e Lígia foi trabalhar na DRE. Eu sabia que Lígia era designada e que a diretora titular, Clara, estava readaptada na DRE. Lígia, em nossas primeiras conversas, afirmara que não havia planos de retorno da diretora titular.

Fiquei desconcertado com a notícia. O que fazer agora? Trocar de escola? Em uma pesquisa de mestrado, em que o tempo é bastante limitado, esta opção implicaria redução do período em campo. Olga me disse que iria sair da EMEF Guilherme para assumir um cargo no UniCEU Jardim Paulistano, em Brasilândia. Ela vinha recusando o convite, mas o aceitou após a saída da Lígia: ‘Eu ficava porque gostava, gosto daqui...’.

Sinto, em contato com outras funcionárias da escola, um ambiente pesaroso com a mudança repentina. Sinto um pequeno conforto com a lembrança do texto de Rayou; nele, o autor, ao falar de uma pesquisa inspirada na etnografia, cita os “acontecimentos-chave”. Será este o evento emblemático em minha pesquisa e que pode desencadear acontecimentos que desvelem a prática e a cultura nessa unidade educacional?

Otília apresenta alguns detalhes dos acontecimentos. Informou que Clara estava readaptada na DRE e acrescentou que achava que eram problemas psiquiátricos. ‘Acho que foi muito cedo para ela voltar. Às vezes, está fazendo uma coisa... Vai para outra...’ e fez um gesto demonstrando que a diretora se perdia no que estava fazendo. Segundo o relato, os

---

<sup>37</sup> Ao falar de uma pesquisa inspirada na etnografia, Rayou (2005) cita os acontecimentos-chave que perturbam e alteram a própria dinâmica da pesquisa. “Essa noção, tomada emprestada à etnografia (Wilcox, 1982), permite com efeito mostrar claramente as lógicas comuns que servem de base ao social e que passam despercebidas enquanto não são contestadas por um acontecimento que perturba a organização habitual dos seres e das coisas” (RAYOU, 2005, p. 9).

professores haviam sido avisados dessa possibilidade de troca na semana pedagógica, foram “preparados”, mas estão estranhando, e a comunidade tem reclamado. Em minhas observações, eu não havia percebido nada até a reunião passada. Mesmo sabendo dessa possibilidade, os professores não mencionaram nada. Olga disse ainda que sempre recusou convites para outros cargos, pois ‘gostava daqui’, mas como a situação ficou instável com a mudança, resolveu aceitar esse convite. Revelou que Lígia foi convidada pela Clara para ficar como Auxiliar de Direção (AD) e, com isso, a vaga de Olga seria ocupada e esta teria de retornar à sala de aula. Com essa incerteza e instabilidade, Olga optou por aceitar o convite para a UniCEU.

Percebi bastante tristeza em seu relato. Tentou dizer, de forma pouco convincente em sua fisionomia, que os professores continuavam e que a qualidade seria mantida, mas era perceptível seu sentimento. Eva, uma funcionária que acompanhou parte da conversa, disse também que a escola se manteria igual.

Fui apresentado por Priscila à nova diretora. Explico rapidamente como será a pesquisa e os motivos da escolha dessa escola pelos seus bons resultados. Clara é receptiva à pesquisa e, usando as mesmas ideias já apresentadas por Lígia, reforça o movimento de algumas escolas de passagem de uma educação “de qualidade” para uma “educação de excelência”, citando a EMEF Guilherme como uma das escolas. Disse que encontrou uma equipe bem diferente da que conhecia antes e que é uma equipe unida. ‘Se preocupam e discutem o pedagógico, dá para ver pela quantidade de projetos.’ E complementa: ‘Já trabalhei na DRE e em outras escolas e dá para ver que o perfil daqui é diferente’.

Segundo relato de Priscila, Clara chegou na quinta-feira ou na sexta-feira anterior, mas não foi conversar com os professores. Só foi falar com eles na segunda-feira. Não disse boa tarde, não foi à sala dos professores no intervalo e não conversou com os alunos. Lígia juntou suas coisas, despediu-se de todos e fez a Clara ir junto para apresentá-la. Nas palavras de Priscila, Lígia disse: ‘Eu vou me despedir e te apresento’. A coordenadora afirma que Clara só passou nas salas do horário da manhã porque Lígia a levou.

Priscila conta um pouco mais sobre a transição e o impacto de Clara não ir falar com os professores, conhecê-los. ‘Ficou essa rusga. Os professores vieram em mim, pois ela nem se apresentou. Agora o problema não é meu. É ela que vai ter que desfazer.’ Essa conversa começou com a sala dos professores vazia e continuou, mesmo com a chegada de mais pessoas. Não houve tentativa de ocultar o assunto de que falávamos. Priscila disse que os professores estão sem jeito de entrar na sala da direção, o que é o inverso do que acontecia

com a Lígia. ‘Hoje, não consegui fazer nada. Tenho que parar o tempo todo, pois os professores vêm pedir tudo para mim. Ela [Clara] também, pois vem me perguntar.’

Sobre sua chegada na escola, Clara relatou:

Eu cheguei dia 9 [de março de 2017] e no dia 16 já tinha que fechar o censo, a primeira parte do censo escolar. E isso tem a ver com... Não só com a questão... Tem tudo a ver com o lado financeiro, inclusive, do município, pois, se as escolas não fazem de forma correta, a verba que vem para o município não vem de forma correta. As escolas têm essa obrigação de estar fazendo... Então, cheguei dia 9 e dia 16, mas estava com uma pessoa de secretaria que nunca... Uma secretária que não mexia com censo e dizia que quem mexia com censo era o Jeferson, que na época estava de licença (Clara – entrevista realizada em dezembro de 2017).

Otília não entrou para a reunião de PEA, pois ficou consolando Cleide, que estava ressentida com algumas alterações na escola. Clara retirou a impressora da mesa da Cleide e mandou colocar em sua mesa. Era a única impressora que estava funcionando na escola e sempre ficou na mesa da Cleide.

Na reunião de formação, os professores seguem assistindo a um filme sobre dislexia. Ao longo da apresentação, desenvolvem conversas semelhantes às da semana anterior, sobre casos de alunos em que pensam a partir do filme. A discussão, inclusive com a elaboração de propostas de trabalho com alunos com o perfil identificado, prossegue após o término da exibição. Em determinado momento, o rumo da conversa muda; professores e coordenadora começam a falar sobre a mudança ocorrida na gestão e sobre os últimos acontecimentos; contam que houve uma pichação no parquinho no final de semana. Lilian B, referindo-se à postura esperada ou necessária da nova diretora, comenta: ‘Ela tem que trabalhar com o grupo e fazer o grupo trabalhar com ela.’

Laise relata que, anteriormente, quando aconteceram outras pichações na escola, Lígia fez pressão para descobrir o que aconteceu, ameaçou fechar a quadra durante o final de semana. ‘Os manos vieram e pintaram. Pintaram daquele jeito, mas pintaram.’ Acrescentou que, depois desse incidente, não havia acontecido mais. Duas professoras levantaram, em conversa paralela, a hipótese de que era uma reação da comunidade. Priscila relata o impacto da transição em seu trabalho: ‘A escola inteira vem me procurar, até a faxineira, para saber o quê e como fazer as coisas.’

Saio da escola refletindo: diante da desilusão inicialmente visualizada, como prosseguir com a pesquisa? Acompanhar pelo restante do ano e ver o que acontece? Se ocorrerem remoções de professores, poderei entrevistá-los e investigar os motivos de sua saída? Poderei utilizar as informações e observações para recompor, constituir os elementos

importantes que constituíram a EMEF Guilherme e, com isso, identificar o perfil e as características da liderança de Lígia e de Clara?

Optei por seguir observando.

### **Mudanças em curso**

O evento organizado para a despedida de Lígia e de Olga em um estabelecimento na região próxima à escola contou com a presença de cerca de 70 pessoas, dentre docentes, funcionários, amigos e familiares. A maioria eram mulheres e professoras do ensino fundamental I, havendo apenas três professores, Walmir, Caetano e Carlos.

Em sua fala de despedida, ao microfone, Lígia reforçou o fato de conhecer bem os alunos. Inclusive, enquanto falava, duas crianças que eram da escola entraram com os pais no restaurante e ela os reconheceu. Isso serviu como mote para que ela comentasse em seu discurso sobre sua proximidade com as famílias. Lígia distribuiu algumas lembrancinhas com uma mensagem, reforçando o discurso da qualidade do trabalho realizado e solicitando o envolvimento de todos para que eles continuem e colham os frutos.

Queridos amigos,

Agradeço a presença de todos e reafirmo que nossos esforços valeram a pena e LEMBREM-SE: A SEMENTE FOI PLANTADA, AGORA REGUEM, CUIDEM E BONS FRUTOS COLHERÃO. O caminho da educação pública não é fácil, mas lutei com garra, dedicação e amor na EMEF Guilherme e tivemos muitas conquistas e vitórias. Desejo a todos e todas muita luz e que continuem acreditando e fazendo o melhor por nossas crianças e por nossa escola (Mensagem presente na lembrança entregue por Lígia aos presentes).

Na EMEF, nos dias seguintes ao evento de despedida, as atividades cotidianas se desenvolvem, e, nas reuniões, ocorre uma mistura entre as conversas rotineiras sobre os alunos, troca de materiais, discussão de estratégias e conversas que relatam acontecimentos referentes à nova diretora.

Consigo perceber as constantes trocas pedagógicas entre as professoras da equipe, a preocupação demonstrada com os alunos, o bom nível de conhecimento das famílias e da comunidade e o fato de não existir, aparentemente, aluno anônimo, desconhecido ou abandonado pela escola.

Sobre a nova gestão, Olga comenta com os professores sobre uma postagem irônica, realizada por Clara em redes sociais, citando a festa de despedida. Walmir conversa comigo sobre a chegada de Clara, ponderando que faz parte do sistema da Rede Municipal. ‘É normal,

o cargo é dela. Tinha que chegar e continuar o trabalho e não ficar falando.’ Ele demonstra naturalidade com as mudanças de gestão na rede, com os processos de troca. Não tinha o que questionar, pois são as regras.

Com a saída de Olga, existe uma vaga disponível para auxiliar de direção. Pergunto a Priscila como será feita a escolha e ela desabafa dizendo que não sabe como será. ‘Ela [Clara] não fala com a gente!’ Contou, que no horário de almoço, Clara perguntou para os professores de ensino fundamental II se alguém estava interessado na vaga. Priscila, porém, acha que é difícil alguém se disponibilizar, pois tem que ser formado em Pedagogia para assumir a função. No período da tarde, quase todas as professoras têm formação, mas Priscila acha ‘que ela não quer ninguém do nosso grupo, pois ela não veio falar na nossa reunião.’.

A reunião anteriormente citada foi apenas uma dentre todas que participei, no horário vespertino, durante a pesquisa. Destaco, a seguir, algumas observações sobre o trabalho pedagógico e as reuniões:

Ao chegar à escola ao final do intervalo da tarde, presencio o atendimento da coordenadora a um incidente envolvendo dois meninos e uma menina. Da sala dos professores, escuto a conversa de Priscila com eles. O tom de voz sobe e desce. Ora carinhoso, ora ríspido. Priscila fala em dar advertência e suspensão. A repreensão se volta para a menina que estava no grupo. Falou que a menina estava “fazendo safadeza”. Pergunta se ela sabe como se ‘fica grávida, ficar com barrigão’, sobre beijo.

...

Em suas conversas sobre assuntos pedagógicos, as professoras de ensino fundamental I discutem bastante sobre alfabetização e temas referentes à Língua Portuguesa e, em menor proporção, sobre Matemática (Menos) e Artes ou atividades artísticas/culturais. Não ouço falas sobre a temática de Natureza e Sociedade.

...

Quando chega o horário de término do período vespertino, as professoras descem com as turmas e se agrupam com os alunos nas mesas ou em setores do pátio. Os responsáveis entram na escola para pegar as crianças. Priscila circula pelo local. A nova diretora, Clara, não sai de sua sala. Quando passei por ela, ao dirigir-me à sala dos professores, cumprimentei-a e ela respondeu com um leve aceno de cabeça.

## Reunião Pedagógica Geral

Ao longo do ano, existem quatro reuniões pedagógicas previstas em calendário, nas quais os professores se reúnem sem a presença de alunos na escola. Na primeira delas, em 28 de março, a pauta proposta era de assistir a um vídeo de uma palestra sobre Jean Piaget, que, segundo Priscila, se relacionava com a sondagem oficial da Rede Municipal aplicada aos alunos. Depois disso, propuseram a realização de uma avaliação sobre essa mesma sondagem. Priscila se compromete a levar a avaliação e as críticas dos professores sobre a sondagem, que foi bastante problemática para alunos e professores nos dias anteriores, à DRE.

Durante a apresentação do vídeo, houve uma breve interrupção, pois Olga veio ao local para se despedir. Ela estava de óculos escuros e disse que não iria chorar, mas também não tiraria os óculos. A nova AD será a Leila, professora de Matemática da escola, responsável por um projeto de oficinas de Xadrez e Professora Orientadora de Educação Integral (POEI). Ela foi nomeada por Clara e, para assumir a assistência de direção, se exonerou das demais funções.

Seguindo a proposta da reunião, os exercícios presentes na prova da sondagem foram projetados e se discutiu sobre como ensinar a resolver problemas. As professoras e a coordenadora falaram sobre a importância de ler e de imaginar o problema. No período da manhã, a reunião também foi coordenada por Priscila, pois Cláudia não estava presente. A primeira proposta foi o vídeo e, no segundo momento, os professores discutiram temáticas do próprio nível de ensino.

As discussões da reunião e a avaliação da sondagem são entrecortadas por comentários sobre os alunos da EMEF. Professores perguntam sobre um aluno chamado Ênio: ‘É o Ênio da Cris, o Ênio da Indira?’, Priscila diz: ‘É o nosso Ênio!’. Em outro momento, a coordenadora fala sobre outro aluno que está com desempenho abaixo do esperado. Uma professora pergunta: ‘Ele era daqui?’; Priscila: ‘Veio no ano passado. É bem problemático. Nem sabe amarrar o sapato.’. Após falarem sobre outros casos desafiadores, inclusive de alunos retidos anteriormente, uma professora pergunta se eles têm laudo médico. As professoras comemoram que, no 3º ano, todos os alunos estão alfabéticos. Gisele, que é professora deste ano, fala para uma colega: ‘A gente sofreu tanto no ano passado... (gesticulando que deu resultado)’.

Identifico a presença de repetição de falas e discursos semelhantes. Há reforço, nos comentários de professores e da coordenadora, sobre o trabalho de qualidade e resultados da EMEF Guilherme. Ao mesmo tempo, ressalta-se que a procedência dos alunos vindos de

outras escolas e as suas entradas na Guilherme no decorrer do ano letivo explicariam os baixos resultados destes, pois supostamente vieram de lugares que fazem um trabalho diferente ou com menos resultados. Questionamentos sobre deficiências passíveis de tratamento médico ou de educação diferenciada e inclusiva com a utilização de laudos específicos são bastante presentes e surgem atrelados aos casos de alunos que, independentemente de sua “origem”, apresentam resultados insatisfatórios.

Mais ao final do período, as conversas sobre a nova diretora são retomadas. A Rede Municipal está passando por diversas paralisações dos trabalhadores contra as reformas propostas pelo Governo Federal. Isso gera um problema para a escola: a realização das reposições de aula. Um comentário surge entre os professores: a diretora disse que não vai abrir a escola nos sábados à tarde para as reposições de duas professoras, pois nem ela nem os funcionários administrativos fizeram greve e, por isso, não têm que vir repor. Daniela, que é uma delas, diz: ‘Ela vai ter que dar um jeito. Eu acumulo em duas escolas e tenho que repor em meu horário, senão vou denunciar no sindicato. Isso [essa responsabilidade] é ser diretora de escola!’.

Alguns comentários vão adotando tons mais ofensivos, como ‘Ela é fora da casinha’ ou ‘Quando eu a vejo, eu me lembro daquele filme...’ (não ouvi o restante, mas percebi deboche). Outra professora, além de comentários ridicularizadores, demonstrou raiva e relatou necessidades não acolhidas pela diretora atual.

Percebo, apesar de não saber se isso será mantido, que, com a entrada da Clara, o foco das conversas e discussões está mudando. Certas temáticas diminuíram e o assunto principal são as queixas sobre a diretora, inclusive ultrapassando os limites da vida profissional e avançando para aspectos de sua vida pessoal.

### **Mais algumas semanas de pesquisa**

Os relatos adiante, em sua maior parte, seguirão a sequência cronológica, ainda que haja recorte e omissão de dezenas de situações observadas. Esses recortes e omissões se farão, progressivamente, mais intensos, evitando repetições e recorrendo-se a sínteses descritivas, para que o texto não se alongue demasiadamente e estabeleça um delineamento a partir das interpretações da pesquisa.

Em uma reunião de PEA, cuja proposta era prosseguir com a avaliação e a redação das críticas sobre a sondagem realizada pela rede, os professores começaram a falar sobre outros assuntos. Gisele, Laise e Fátima conversaram a respeito de um curso sobre prevenção às

drogas que estão fazendo. Leila, a nova AD, fazia um levantamento do patrimônio, relatando que foram ordens de Clara e que três tablets da escola sumiram. Aos poucos, a diretora tornou-se o assunto de conversa. ‘A diretora falou que PEA não precisa repor’, em casos de paralisação. Foi a quarta vez que ouvi essa frase pronunciada por uma professora ou professor. Sugerem que ela está enganada.

Uma professora presente na reunião recebeu uma chamada telefônica de Olga; após o encerramento da ligação, surge a conversa: ‘Tadinha da Olga’; ‘Ela deve estar falando o mesmo’; ‘Mas nós merecemos ser chamadas assim!’. Em outro momento, os professores comentam que Clara ficou o dia inteiro com César, na secretaria, corrigindo as listas de alunos. Sabe-se que, se as listas estiverem erradas, a escola não recebe a verba dos projetos. Além disso, a unidade enfrenta um momento de carência de materiais. Ouço reclamações que a escola não tem dinheiro para nada, no entanto não afirmam se a responsabilidade é da gestão atual, da anterior ou do próprio processo de transição.

Lígia apareceu na sala dos professores no final da reunião e relatou um acontecimento vivenciado na DRE. Uma professora que acabara de assumir o cargo de diretora em uma EMEI conversou com ela, resolvendo, ao final, que iria voltar para a sala de aula. Lígia encerrou a fala para os professores: ‘Se você gosta mesmo é das crianças, então volta pras suas crianças. A gente tem que ser feliz!’. Quando Lígia proclama essa frase, a reação do grupo foi enfática, vários repetiram: ‘A gente tem que ser feliz, é!?’ , numa mistura de piada, lamúria e indignação. Todos mostraram entender a última frase. Referiam-se às mudanças com a entrada da Clara.

Tentei anotar a enorme quantidade de declarações sobre o assunto que surgiu, de maneira simultânea e sobreposta. Laise veio me perguntar: ‘A gente não tá atrapalhando o seu trabalho, falando esse monte de besteira?’. Respondi que não, que eu anotava o que estava acontecendo. ‘Não sei o que será importante, por isso anoto tudo o que vai acontecendo.’ As professoras falaram para que depois eu mudasse os nomes. Respondi que sim, disse para ficarem tranquilas, e elas brincaram com o assunto.

Laise disse que está sendo muito difícil a mudança, que está muito complicada e essa diretora nova ‘chegou chegando!’. Nas palavras de Laise,

A diretora não foi se situando, entendendo como funcionavam as coisas, se colocando, observando. Ela veio bater de frente e professor é uma classe que não aceita muito bem essas mudanças e enfrentamentos. Para usar computador, a gente resistiu! Ela está batendo muito de frente em tudo e é bem complicado o processo que está acontecendo. (Laise – entrevista realizada em março de 2017).



Eu, até o momento, não notei sinais de alterações no trabalho docente com os alunos, mas, naquilo que observei na sala dos professores, a situação tem impactado. A chegada de Lígia para falar um “oi”, para conversar, se preocupar, essa parte da preocupação afetiva, de estar junto, despertou uma reação emotiva no grupo. Pelos sentimentos manifestos da equipe, a diferença de perfil pessoal entre elas é bem grande.

Na saída, enquanto os carros são retirados e o portão é fechado, ocorre um momento de conversas mais informais, que permitem acessar os acontecimentos e as interpretações dos envolvidos de forma mais livre e exposta. Laise expressa um desentendimento entre ela e Clara, por meio do qual evidencia a percepção da professora sobre o uso do poder por parte da diretora. ‘Você sabe que quem tem que assinar o seu abono ou não sou eu, né?’, Laise repete a fala de Clara e complementa: ‘Eu não estou abonando, eu estou paralisando por causa da greve!’.

A temática da greve prosseguiu nos dias posteriores. A equipe de professores ficou incomodada por Clara não querer autorizar a paralização de um dia para que eles fossem à manifestação. Mesmo que nem todos docentes fossem favoráveis à paralização, o fato da direção se colocar de maneira contrária e pressionar acabou fortalecendo a decisão do grupo e todos paralisaram, sendo enviado aos pais um comunicado de que não haveria aula. Ouvi de um professor que o problema foi Clara colocar que proibia. ‘Todo mundo está fechando a escola não por causa da manifestação, mas por causa da diretora.’ O ambiente da instituição está se tornando mais conflituoso.

Priscila relata a uma professora que enfrentou Clara, não ouvi qual era o assunto. A professora diz: ‘Você é louca de falar isso!’. Priscila: ‘Eu faria a mesma coisa se fosse com a Lígia e eu era a única pessoa da gestão. Isso é tarefa da escola sim. A gente vai fazer.’. Em seu relato, Priscila contou que a diretora disse que não ia fazer; nesse momento, houve o enfrentamento. Disse, também, que não aguentava mais ouvir a diretora dizer que ‘já foi CP por tanto tempo, diretora por tanto tempo, que é uma pessoa muito correta, gosta das coisas todas certinhas’. Aparentemente, apesar de Clara ressaltar a própria experiência pessoal no trabalho escolar, isso não tem encontrado ressonância no grupo.

Em meados de abril, a convite da subprefeitura da região, a escola apresentará seus projetos em um evento no bairro. A equipe da subprefeitura fará a revitalização da praça vizinha à escola, e houve solicitação para que a escola organizasse atividades e apresentações. Houve resistência dos professores em se envolver num evento político e, em segundo lugar, questionamento quanto à solicitação de que as apresentações ocorressem na praça, em que não há a infraestrutura necessária para apresentações musicais e de dança. Clara, a pedido dos

professores, manifestou-se contrária à apresentação na praça, resistiu à DRE e à subprefeitura, e a apresentação foi realizada no interior da escola. Ainda que se posicionasse em conjunto com os professores, estes destacaram outras posturas de Clara, como o fato de fazer um discurso com a presença de críticas à gestão anterior. Ao final do evento, segundo relatos que se espalharam pela escola, Clara se desentendeu com a equipe da subprefeitura e encerrou uma comemoração interna que era realizada por eles no interior da escola.

Conversas sobre fatos que foram presenciados por pouquíssimas pessoas da escola têm se intensificado e realizam-se em um formato semelhante às fofocas. Por outro lado, informações relevantes não são destacadas pelos professores em seus comentários. Priscila, por exemplo, comentou comigo que a diretora regional solicitou que a escola colaborasse com o evento da subprefeitura para usar a presença dos políticos para divulgar os projetos que são realizados pelas escolas e que isso serviria para valorizar essas atividades, evitando corte de verbas, risco existente em um momento de início de nova gestão na prefeitura do município. Essa informação é algo com um potencial relevante para que os professores se envolvessem na apresentação. Ainda assim, houve pouco destaque a essa explicação.

O fato de ocorrerem mexericos e reclamações envolvendo as ações da diretora interfere na dinâmica das reuniões que presencio. Ainda assim, práticas interessantes dos professores, discussões sobre alunos, levantamento de hipóteses sobre as situações educacionais continuam acontecendo.

Ao discutirem sobre como ensinar subtração, professores destacam a necessidade de retomar os conceitos ao longo de todo o ano. ‘Em subtração, eu já percebi, no ano passado, que tem que ensinar o ano todo’, diz Fátima. Em outra ocasião, a equipe fala sobre os alunos que conseguem aprender e acompanhar as atividades e os que não conseguem. Discutem sobre quem é responsável pelo sucesso, se é a família, a EMEI, o interesse do aluno. Chegam a uma espécie de conclusão sobre os fatores imponderáveis envolvidos, após citarem exemplos de vários alunos em que nenhum elemento isolado é responsável pelo sucesso. Nesse momento, a reflexão levou o grupo a pensar em diferentes explicações, sem assumir uma postura preconceituosa ou determinista. A discussão foi livre, sem incentivo ou mediação da coordenação pedagógica.

Em paralelo, mantêm-se as reclamações. A escola está sofrendo com falta de papel sulfite para as atividades e provas. Uma das professoras comprou as folhas e imprimiu em casa. Alguns professores do ensino fundamental II vão “passar” a prova na TV, com um pen-drive na TV de LCD. Dizem que falta papel desde o início do ano e que, em anos anteriores, não existia esse problema. Devido à carência de recursos, na sala dos professores, há uma

caixa para doação de óleo de soja para cozinhar a merenda. Uma professora que chega olha para a caixa e diz que esqueceu, mas que vai trazer. Esta é uma prática já existente na gestão anterior, mas que ainda ocorre, indicando envolvimento do professor com o trabalho, vínculos comunitários. Por outro lado, pode-se questionar a sustentabilidade, em longo prazo, dessa prática, visto que requer voluntarismo e iniciativas individuais.

Nessa mesma condição, está a situação do atendimento ao aluno Ênio, que precisa de mobiliário e de alterações na escola para que ele possa frequentar as aulas e se desenvolver. Para ele, as carteiras, pias e vasos sanitários são muito altos. Priscila pediu a um parente seu que fizesse uma cadeira adaptada para Ênio. Ela mostrou a cadeira, quando ficou pronta, para todos na escola. Para tomar água no bebedouro, o problema foi resolvido com um banco. O uso do vaso sanitário ainda é um problema. A Diretora prefere trocar o vaso por um pequeno, próprio para crianças menores. No entanto, isso requer mais gastos e obra de alvenaria na escola. Priscila encontrou na internet um adaptador em plástico apropriado para estes casos. Como não há dinheiro, nenhuma das duas soluções foi adotada.

Na entrega da cadeira para o aluno, Priscila organizou tudo para que fosse uma surpresa e filmou a ação. Falou que, mesmo convidada para acompanhar o momento, Clara não se interessou e não compareceu. A coordenadora pareceu decepcionar-se com essa falta de apoio e interesse no atendimento ao aluno e ao trabalho que ela teve em providenciar, com recursos pessoais, o mobiliário.

Também desconfortável com as mudanças que têm acontecido, o professor de Matemática Maecelo, do período matutino, comenta que ‘Não se pode atribuir o resultado do trabalho a uma pessoa só, mas quando se tem uma liderança isso vai numa direção (faz um gesto de direção única)’. Ele demonstra incerteza com o que vai acontecer na escola. Ele veio para a escola dois anos após a entrada de Lígia e presenciou suas transformações. Disse que, quando se transferiu para a EMEF Guilherme, a fama da escola na região era muito ruim. Quanto ao momento atual, revela não saber qual é o olhar da diretora atual ou se existe um olhar. ‘Se é que há uma direção ou olhar!’

Já Caetano, agora também na função de POEI, coordenando os projetos da escola, em um aviso sobre o Prêmio Paulo Freire, evidencia a cultura interna existente de valorizar e reconhecer os projetos e a qualidade daquilo que a escola realiza. Diz ‘A gente vê projetos bem mais simples que os nossos sendo premiados e nós temos projetos muito bons!’, durante aviso na sala dos professores, convidando a equipe matutina a participar e se disponibilizando para auxiliar nas inscrições, registro audiovisual e documentação.

## **A crise dos conselhos de classe**

Na pesquisa, a alteração do formato de realização dos conselhos de classe do 1º bimestre foi um dos acontecimentos presenciados que gerou reações bastante intensas da equipe de professores. Há alguns anos, a escola definiu que os conselhos seriam realizados em quatro dias, um dia para cada série. Os alunos ficavam dois dias sem aula. Por exemplo, na segunda e terça-feira, os alunos de 1º e 2º são dispensados e realiza-se, na segunda-feira, o conselho de 1º ano e, na terça-feira, o de 2º ano. Na quarta e quinta-feira, fazem a mesma coisa para o 3º e 4º anos. Como o 5º ano é no período da manhã, os alunos são dispensados em apenas um dia. Justifica-se que, nesse arranjo, o conselho é feito com maior qualidade, pois se disponibiliza mais tempo para falar dos alunos e os professores de áreas especializadas como Educação Física, Artes e das funções de apoio podem participar. A mesma lógica era seguida pelos professores de ensino fundamental II.

No entanto, na Rede Municipal, oficialmente, o conselho acontece em apenas um dia, no qual ocorre dispensa dos alunos. Com isto, Clara não autorizou a realização do modelo anterior, alegando que deveriam respeitar o dia oficial definido em calendário e que não haveria merenda disponível. As CPs foram falar que não daria tempo para discutir os casos, citando que até a supervisora pediu esse tipo de atenção. Priscila disse que tentou argumentar que eles não estavam perdendo, mas ganhando, que era possível ajustar a merenda, que sempre tinha algo sobrando e que seriam poucas salas. No entanto, para Priscila, Clara não escutou, não a deixou falar e não aceitou a experiência das CPs sobre o que funciona ou não nos Conselhos. ‘Eu tentava convencer e ela disse que eu estava induzindo a diretora a desrespeitar a lei.’

Depois de muita discussão e desentendimentos, decidiu-se que todos os alunos seriam dispensados na 2ª feira (dia oficial do conselho) e, nos outros dias da semana, teriam aula até a metade do período e seriam dispensados. No final, os alunos ficariam um dia inteiro sem aula e mais quatro dias sem metade das aulas, totalizando três dias. Além da perda maior de horário de aula, os alunos precisariam sair na metade do período e não haveria perueiro para levá-los, pois alguns trabalham em outros locais no horário intermediário e nem todas as famílias teriam condições de buscar e poderiam optar por não mandar os filhos; sendo assim, muitas salas ficariam com poucos alunos.

A decisão não agradou aos professores, e estes, inclusive, solicitaram a presença da supervisora na escola. Priscila desabafa que está pressionada pelos dois lados. A diretora disse aos professores que as CPs não passam as informações direito e ficam jogando os professores

contra ela, enquanto os professores pressionam a CP, dizendo: ‘Você tem que falar para ela (Clara) que não dá!’[sobre o conselho de classe]. A coordenadora disse que o resultado de todos estes atritos têm tornado a convivência e o ambiente muito pesados. ‘O pessoal está se unindo contra ela!’. Relata que a diretora faz ameaças aos funcionários designados para os cargos de confiança, dizendo que não vai aceitar os atestados dos professores. ‘Ela não olha as crianças! Se fizéssemos o conselho sem ela saber, ela nem ia perceber!’

Ao conversar comigo, os professores contaram que ficaram preocupados com Priscila. Segundo Laise e Indira, ela chorou bastante devido aos acontecimentos anteriores. Aumentam os relatos comparando as duas diretoras. Os professores comentam que também aconteciam atritos com Lígia. ‘Já tive arranca rabo com a Lígia, de porta fechada [ressaltando que Lígia até fechou a porta algo raro], e no outro dia...’, Indira faz um gesto de que seguiam adiante sem ressentimentos. Shirley e Fátima disseram que Lígia, quando implantaram esse modelo de conselho, teve dificuldades em organizar o aspecto administrativo, mas aceitou e apoiou no aspecto pedagógico. Surgem mais acusações que são repassadas sobre a direção. Uma professora cita que Marcelo conversou com Clara no horário da manhã e que a resposta foi: se estavam reclamando, ela só daria o dia 24 para o Conselho. Essas afirmações, verídicas ou não, vão reforçando uma percepção bastante negativa sobre a gestão em curso, algo que aparece nos adjetivos pejorativos que são atribuídos a ela.

Os relatos de desentendimentos e discordâncias crescem. Situações anteriores são retomadas, como, por exemplo, a fala de Jaqueline: ‘Deixamos ela chegar, esperamos uma semana para ela vir se apresentar. Não foi preconceito!’. Priscila relata o caso de um vídeo que chegou a ela, no qual alunas da escola se expõem, via redes sociais. Aparentemente, exposição sexual. Foram mostrar o vídeo para a diretora e esta disse que o vídeo não tinha nada a ver com ela, pois acontecera fora da escola. Na ocasião do vídeo, Priscila disse que a diretora ignorou Cláudia: ‘Nem levantou os olhos do computador e depois veio perguntar para mim o que era.’.

Neste dia, os ânimos estavam elevados e os desabafos se sobressaiam:

‘Não estamos defendendo ninguém, defendemos o trabalho pedagógico.’ (Indira)

‘Até que ponto vou me submeter a algo em que não acredito? Nós vamos aceitar isso por anos? Eu me removo e resolvo para mim? Vamos desistir disso que temos? No que acreditamos?’ (Camila)

‘Ela diz que tem cinco anos de sala de aula... Duvido!’ (Autoria não registrada)

‘Eu já estava nessa escola quando ela chegou aqui, ela acabou com essa escola. Quando ela retornou, eu já cantei a bola!’ (Shirley)

Eles comentam que Lígia não era uma pessoa fácil, mas, mesmo com enfrentamento, estavam todos do mesmo lado, mas agora parece que são pessoas de lados opostos.

Para encerrar o dia, já próximo ao portão, Cleide volta-se para mim e diz: ‘Você viu que diferença faz uma gestão?’.

### **Os conselhos de classe**

Em reunião anterior de JEIF, Lilian B e Indira conversaram sobre uma atividade realizada e combinaram critérios de atribuição de conceitos, conforme o índice de alfabetização (pré-silábico, silábico sem valor, etc.), para definir se os alunos seriam classificados em P, S ou NS no SGP. Esse acordo referencia o trabalho no conselho. Priscila fez a leitura do termo de visita da supervisora para os professores. No termo, Marília faz orientações sobre a importância e a forma de realizar o conselho e sobre a relevância de um ambiente saudável, democrático e propício à atividade educacional. Registrou que os professores relataram tensões, constrangimentos e desconfiança, bem como objeção ao diálogo por parte da direção. Camila comenta: ‘Quantas vezes nós cedemos para coisas que a gente não concordava para a Lígia pelo jeito que veio e pela conversa?!’... ‘A escola é feita de pessoas!’.

Os professores começam a atribuir ao clima vivenciado na escola problemas de saúde surgidos nos funcionários; falam que César emagreceu, Tomás reclama que Eva tem se confundido. Indira conta que estão fazendo uma brincadeira do abraço coletivo. Quando alguém está desanimado, indignado, duas ou três professoras vão e falam: você está precisando de um abraço. E elas dão o abraço para sinalizar apoio.

Os professores comentaram que alunos reagiram ao horário “quebrado” das aulas durante os conselhos, quando professores entregaram os bilhetes. A principal alegação foi de que os pais não poderiam buscar ou de que não haveria perueiro. Na semana do conselho, houve relatos de que as mães também reclamaram, então as professoras falaram para conversar com a diretora. ‘O que a gente podia fazer a gente fez.’ (Gisele)

O Conselho é realizado na sala de informática, projetando os resultados dos alunos, a partir do site do SGP, na TV de LCD. Ele é pouco centralizado. Ao redor da mesa, ficam a Priscila, as professoras do ano discutido, professores especialistas e as professoras de Recuperação Paralela (ausente nesse dia devido à realização de uma cirurgia) e de SAAI. Um aluno por vez é tematizado na conversa, são lidos seus textos e atividades. Destina-se mais tempo aos alunos com maior dificuldade. A visão do aluno ao longo dos projetos contribui

para a compreensão geral sobre ele, que é ampliada quando se observa a articulação de diversas atividades, como as aulas, os projetos, a Recuperação Paralela e a atenção e observação dos funcionários.

### **A porta fechada**

Até o momento, bem como em entrevistas posteriores, foram ressaltados comentários e depoimentos que reforçam uma característica da escola na gestão anterior. Lígia deixava sua sala aberta para todos. Raramente a porta era fechada, e fazer isso era sinal de que algo importante estava acontecendo. Lígia mostrava-se presente pela escola, no contato com alunos, familiares, professores e funcionários. Surgira um estranhamento com o fato de Clara ficar muito tempo na sala da direção e interagir pouco com a comunidade escolar.

No dia 26/4, a porta de acesso à direção e à sala dos professores, que dá visão para o pátio, estava fechada por ordem da diretora, justificando que o barulho a incomodava. A partir desse dia, a porta seguiu fechada, sendo mantida aberta apenas após o horário de saída dos alunos. Em termos simbólicos, essa é uma mudança muito significativa da relação da direção com os alunos e a comunidade. A abertura da porta era uma forma de acompanhar e até fiscalizar os alunos, mas, ao mesmo tempo, servia de convite para que eles viessem à sala da direção. Olga já havia relatado que retirou os alunos menores da sala da diretora ao perceber que Clara se incomodava. Os mais velhos haviam percebido por si mesmos e não estavam aparecendo. Na atual direção, a presença dos alunos aparece como um barulho que atrapalha.

### **Alimentação e saída dos alunos**

As crianças receberam permissão para trazer lanche para a escola. ‘Lanche saudável’, segundo Indira. Como a escola não tem o balcão adequado que mantém a comida aquecida, os alunos seriam servidos pelas funcionárias. Na reunião de pais, ainda segundo Indira, o motivo alegado foi uma recomendação da nutricionista. Nessa mesma reunião, as mães reclamaram que as crianças não comiam tudo o que as funcionárias colocavam e estavam jogando comida fora. Na EMEI, as crianças já se serviam.

Houve também uma alteração no formato e horário de saída dos alunos. Clara perguntou se os professores estavam de acordo, e eles concordaram. Anteriormente, a escola funcionava da forma que foi implantada agora. A alteração foi feita, pois a saída estava bastante confusa, tanto para pais, como para professores e para o transporte escolar. Os alunos

da perua saíam antes, mas isso entrecortava a última aula e os professores estavam com problemas em sala, visto que parte da turma nunca estava presente e perdia a última aula. Agora, no novo formato, todos os alunos descem, mas aguardam, sem entrar em contato imediato com os pais que estão do lado de fora. Depois que a perua leva os alunos, os demais recebem autorização para sair.

Com a mudança, os pais não entram na escola para pegar as crianças e o contato entre família e professores é menor. Antes os pais iam até os professores, que aguardavam junto aos alunos. E, enquanto parte dos alunos ficavam sem metade da última aula, agora todos descem antes. Um reflexo positivo em um aspecto e negativo em outro é que, em alguns dias, os professores ficavam “presos” pelas famílias que ficavam conversando e fazendo perguntas. Agora com a separação, isso não acontece. Por outro lado, o contato e a proximidade com as famílias diminuiu, estando restrita aos momentos formais de atendimento aos pais.

### **Tentativas de aproximação, aprendendo a se relacionar**

Passada a reunião geral realizada entre professores, supervisoras e gestores, que, segundo os professores presentes, foi bastante tensa e difícil, as atividades seguem na escola. Priscila contou que falou com Clara no seu horário de entrada e disse para ela: ‘Foi difícil ontem para mim, foi difícil para você, para todos. Vamos recomeçar do jeito certo’; inclusive, deu um abraço em Clara e em Leila. Fez isso, pois imaginava que ela estava precisando. Clara deu um abraço mais formal, mas Leila disse que era pra abraçar direito. Priscila disse que, no horário da manhã, a postura de Clara já foi diferente. Tomou café na sala dos professores, tentou participar das conversas. Relata que os professores ainda não acreditam que ela esteja sendo sincera. Priscila tenta apaziguar e fazer um discurso positivo para restabelecer a relação. Comenta que não foi neutro o que aconteceu e teve efeito. ‘Se é sincero ou não, importa que está ocorrendo algo!’, disse diante da desconfiança mostrada pelos professores.

O período intermediário do ano caracterizou-se por um cotidiano com as práticas educacionais identificadas no início da pesquisa, agora entrecortado por períodos de conflitos e dificuldades com a gestão de Clara, que vão desde a indisponibilidade de materiais pedagógicos, uso de espaços escolares e liberdade de decisão até atritos originados por regulamentações ligadas à legislação. Ao mesmo tempo, começam a surgir estratégias, por parte dos professores, CPs e Ads, para relacionarem-se melhor com a diretora, para convencê-la e obter aquilo que é almejado. Nesse mesmo sentido, ainda que os relatos ressaltem a falta de escuta e posicionamento pouco democrático de Clara, alguns acontecimentos e fatos



podem evidenciar que Clara também está tentando essa aproximação, por exemplo, consultando e acatando mais o que o grupo sugere.

Laise, ao conversar com Leila sobre como iria apresentar à Clara as faltas justificadas, abonos e afastamentos médicos que teve, é orientada por Leila sobre qual estratégia adotar. ‘A gente tem que aprender a lidar com ela.’ Leila sinalizou que Clara ficaria confusa se fizessem muitos ajustes e trocas, então seria melhor apresentar aos poucos.

Sobre as críticas de algumas pessoas às alterações no sistema de saída dos alunos, captei a seguinte fala de uma professora: ‘Tudo acham que é ela’ – ao dizer isso, lança um olhar em direção à sala da direção. ‘E não é. Estamos testando!’

A existência desses ensaios de aproximação é entrecortada pela ocorrência de tensões e conflitos. Na organização da festa junina, há um lamento por parte do grupo da reunião da noite por sentirem falta de decisões coletivas, da articulação da diretora para organizar a festa. ‘A escola está sem clima para a festa junina. Antes, era um mês e meio se organizando, decidíamos juntos, e agora...’, faz um gesto de que vai levando.

Surgem desentendimentos devido aos horários dos professores. Pelo que entendi nas conversas e pelo que tentaram me explicar, anteriormente alguns horários foram ajustados para facilitar o trabalho pedagógico, mas isso estava gerando um conflito administrativo entre aulas regulares e oficinas no sistema SGP. Aparentemente, não é uma ilegalidade, mas, sim, um ajuste entre a hora relógio das oficinas e a hora-aula de professores JEX. Diante do conflito com o sistema, fora privilegiado o funcionamento pedagógico pela diretora anterior, porém, no momento, prioriza-se a exatidão do SGP.

As fofocas, rumores e suspeitas continuam se espalhando. Comentam que a diretora falou mal da DRE no *Facebook* e foi repreendida. A postagem não falava diretamente da DRE, mas questionava a demora na nomeação de sua auxiliar de direção, que está a cargo da DRE. Suspeitaram que Clara retirou a última página da lista de assinaturas de uma ata de reunião para saber quem eram as pessoas presentes e fazer algum tipo de retaliação. Cláudia e Priscila reclamam que os e-mails informativos são retidos e repassados a elas. Quando as comunicações são e-mails direcionados no endereço funcional das CPs, eles chegam, porém os e-mails enviados ao endereço da escola com temáticas e assuntos de incumbência delas não são repassados. Com isso, elas lamentam ter perdido informações sobre, por exemplo, cursos oferecidos pela rede.

Mesmo com as críticas à diretora, as CPs reforçam o discurso do trabalho comprometido dos professores. Uma professora fala do período de ‘vacas magras’ pela falta de material. Camila: ‘Não me incomoda das vacas magras, desde que haja acolhimento!’.

Após atritos com a equipe, a diretora retrocedeu na decisão sobre os conselhos, assim eles ocorrerão no modelo antigo e não na forma adotada no 1º bimestre. A decisão final para oficialização das datas dependerá de conversa com a diretora, que virá à reunião de JEIF para definir o assunto.

Priscila fala ao grupo que, para levar as questões, no caso do formato do conselho, para Clara, ‘Tem que fazer de um jeito que ela ache que ela é que decidiu.’. Jaqueline faz uma piada, dizendo: ‘Igual a gente faz com o marido!’. Essa concepção sobre Clara aparecerá em outros momentos da pesquisa, como Caetano comentou:

[...] porque todas as decisões são decisões dela. E se são decisões dos professores, porque se é algo que nós decidimos, nós temos que levar para ela como algo que ela decidiu em última instância. Ela pode até fazer como nós sugerimos, entre aspas, mas, de qualquer forma, temos que dizer que a última palavra é dela, que ela fez, que ela merece os créditos. Se torna um estrelismo. Tudo que é feito é feito para o elogio do indivíduo e não do coletivo (Caetano – entrevista realizada em dezembro de 2017).

Uma professora do ensino fundamental I expõe que alguns professores do ensino fundamental II gostaram do modelo adotado no 1º bimestre, com as aulas até a metade do período. Gisele: ‘Eles não querem é dar aula!’. Indira assente com a cabeça. Em outro momento, conversaram sobre as datas de reposição de dias de paralisação. Segundo a equipe da PEA noturna, o ensino fundamental II preferiu manter as reuniões pedagógicas nos dias já definidos e repor as paralisações aos sábados. Na prática, as reposições de sábado tendem a se restringir a cumprimento de horário. ‘Porque para eles é um dia de ficar sem alunos!’, diz Leila Cris.

## **Festa junina**

No dia da preparação, os alunos chegaram cedo e ajudaram na montagem do local, dos estandes de brincadeiras e da decoração. O ambiente é alegre durante a festa. São tocadas músicas tradicionais e também músicas sertanejas contemporâneas. Essa mesma divisão é percebida na escolha das danças dos alunos. As professoras de 3º e 4º anos optaram por músicas nesse último estilo, que, apesar de não serem músicas juninas tradicionais, permitem a marcação de passos de dança e a realização de uma coreografia. As danças de 1º e 2º anos se aproximaram mais do universo junino, escolhendo uma sonoridade nordestina, infantil ou folclórica. Indira e Camila coordenam a apresentação dos alunos mais novos. Priscila permanece na quadra, acompanhando as danças, filmando, fotografando e ajudando a

organizar as crianças e momentos coletivos, como o das fotos ao final. Houve a preocupação de que os pais interagissem na apresentação do grupo mais novo: após a exibição exclusiva dos filhos, é feita uma nova apresentação, envolvendo a família toda, inclusive Lígia e o marido, que dançam com Natan nessa hora.

Existe uma barraca coordenada pelo Grêmio e outra pelo grupo de balé. Os recursos são revertidos para a formatura e para a aquisição de vestimentas e cenários, respectivamente. Clara e Leila cuidaram da venda de fichas, do caixa e da negociação com os fornecedores externos presentes na festa.

Após a festa, durante a semana, houve uma reunião de Clara com a equipe durante uma JEIF noturna para avaliar o bimestre e decidir sobre o uso do dinheiro obtido no evento. Clara conduziu a reunião e apresentou questões administrativas referentes às verbas. Explicou que a escola perdeu a primeira parcela de recursos de um programa devido à falta de documentos e que está com dificuldades para acessar a conta bancária extraoficial da APM. Comenta que o costume é que haja uma conta oficial para as verbas oficiais e regulares e uma conta da “APMinha”, usada para guardar e movimentar os recursos obtidos em eventos da escola.

Após o resumo da situação financeira e das ações realizadas, Clara ponderou que os atritos iniciais prejudicaram no ajuste da situação administrativa da escola. ‘Eu disse que não adianta ficar com briga... Temos que fazer para não prejudicar o aluno!’. Lembrou também que, no conselho de escola, o tempo é gasto com brigas e tumultos, enquanto nem deu tempo de trabalhar o assunto da reposição. ‘Por legislação... Tem que fazer primeira e segunda chamada’, mas quando faz a segunda chamada e começa, não dá tempo de fazer muita coisa. O grupo sugere uma antecipação do horário para que, quando for realizada a segunda chamada, haja mais tempo hábil para discussão.

Os professores fizeram a solicitação para aquisição de materiais com o dinheiro da festa: papel sulfite, tinta impressora, carregadores para *tablet*, cabos HDMI, controle remoto para as TVs, bolas para Educação Física, papel colorido para a mostra cultural. Além disso, os professores cobram medidas de maior controle dos tablets e das TVs, pois alguns equipamentos sumiram. Uma sugestão do grupo é que o professor pegue com a direção e assine ao retirar e ao devolver. Clara comenta que ‘O sumiço de material instaura um clima ruim. Um fica olhando enviesado para o outro. Eu quero que a gente tenha um clima melhor.’.

Outro tema apresentado nessa mesma reunião foram os problemas de registro de alunos nos sistemas: transferidos, desistentes e os não localizados. Clara cita uma portaria com os encaminhamentos necessários para considerar um aluno desistente. Diz que esse tipo

de problema é maior no ensino fundamental II, quando o professor registra presença para um aluno que é desistente. É um erro, pois todos registram a falta, mas se um professor coloca presença, o aluno não pode ser considerado desistente. Ressalta que fazer isso é falta de compromisso e de responsabilidade.

Ao final da reunião, os professores e Priscila apresentam à Clara a proposta de fazer uma festa junina interna no dia 30/6. Haverá lanche, brincadeiras e as danças já apresentadas. Inicialmente, Clara não entende que é uma atividade apenas para os alunos e diz que não haverá tempo para organizar. Depois que compreende, não vê problemas. Os professores combinam como será atividade. As alunas do Grêmio viriam para ajudar com as brincadeiras e haveria lanche comunitário dos alunos. Uma parte deles ficaria nas atividades até a hora do recreio e os demais ficariam do recreio ao horário da saída.

Por último, houve uma discussão sobre se no último dia antes do recesso haveria uma confraternização entre os professores. Já houve uma troca de acusações do fundamental I em relação ao fundamental II de que estes, sempre que podem, fazem algo para não ter aula e alunos. O grupo do ensino fundamental I confirmou que também fará uma confraternização. Nos conselhos, duas séries teriam aulas na segunda e terça-feira e duas na quinta e sexta-feira. Na sexta-feira, haveria confraternização e fechamento de atividades e registros no SGP, sem a presença de alunos. ‘A gente tem que deixar de ser tontas. A gente fica garantindo dias letivos, enquanto eles [os professores de fundamental II] vão fazendo o que podem para se livrar; a gente tem que aproveitar também a folga.’, diz Gisele, já saindo da sala, em conversa com outra professora.

### **O final do semestre**

As reuniões de PEA/JEIF não têm mais foco para o estudo e a organização de atividades escolares. Chegou o final do semestre, mas a escola ainda não retomou esse trabalho. A pequena retomada, antecipada nas semanas anteriores, parece ter se perdido. ‘Estamos também desestruturados em sala de aula. Não sabemos o que vamos encontrar quando descemos. A gente era normal antes’, comenta Indira. ‘Antes, nós líamos livros inteiros’, Laise faz uma pausa para lembrar o nome: ‘Mentes Perigosas. “Ou capítulos inteiros e documentos da SME.’. Além da mudança de direção, Priscila fica sobrecarregada com a ausência de Cláudia, por não ter a ajuda de Lígia, ter que lidar com mais conflitos, coordenar dois níveis de ensino e aprender a trabalhar com Clara. A composição da situação não tem uma causa única.

O semestre termina e, nas reuniões, aparecem críticas, piadas e reclamações. Priscila fala que o papel sulfite foi comprado e guardado na sala da diretora. Ela faz um gesto de abraço, como se Clara houvesse se apropriado do material ou tratasse o material como pessoal. Camila e Indira falam que estão em uma ‘lista negra da diretora’. Repassam comentários de que a diretora quis saber dos salários dos professores na secretaria, pois achou que havia carros muito caros no estacionamento.

A festa junina interna transcorreu bem, e os alunos aproveitaram bastante o evento. Os conselhos de final de bimestres tiveram os mesmos procedimentos, tipos de comentários e participação do bimestre anterior.

## **Segundo semestre**

O relato do segundo semestre apresentará aquilo que se manteve, em relação à primeira parte do ano, ou que se intensificou, práticas e comportamentos que surgiram, fatos relevantes e um saldo final observado do ciclo de um ano de pesquisa.

Manteve-se, no período, a utilização das reuniões de PEA e JEIF para discussões pedagógicas esporádicas e autônomas, enquanto havia a realização muito frequente de reclamações e críticas em relação à Clara. As tentativas de formação pedagógica conduzidas por Priscila fracassaram, seja pela irregularidade de sua presença, uma vez que estava sobrecarregada de diversas demandas internas e externas da escola, como questões disciplinares e avaliações externas, seja por dispersão do grupo, pois, mesmo nos dias em que ela estava presente ou propunha atividades, o grupo dispersava-se e as críticas sobre a gestão assumiam o espaço.

Um problema que surgiu com intensidade nas observações realizadas, manifestado pelos professores, no segundo semestre, foi a falta de suporte para lidar com problemas disciplinares dos alunos e com as famílias. Professores reclamaram que, na ausência da CP, eles ficam desassistidos. Priscila declarou que, quando está na escola, casos direcionados a Clara são redirecionados pela própria diretora a ela, mesmo estando em atendimento a pais ou no telefone. Camila relata que, no período matutino, em que os sétimos anos são bem difíceis, eles também sofrem com a falta de apoio. ‘Os alunos não fazem e não adianta mandar descer, [gestores] fecham a porta e não atendem. O aluno volta sem resolver.’

Certa noite, durante a saída dos alunos, havia uma mãe no portão, acusando agressivamente Indira de tratar o filho dela de modo diferente dos demais alunos. Camila comentou que, na outra gestão, não aconteceria isso, pois Lígia colocaria essa mãe no lugar

dela ou então pediria para a secretária fazer a transferência. ‘A Lígia batia na mesa e falava que ela mandava e pronto.’ Já Leila disse que ‘Esses pais a gente não pode deixar vir falar com ela [Clara]. Eles saem mais nervosos do que quando chegaram’. Priscila complementou: ‘E ainda é capaz de ela concordar com os pais.’ Leila falou que isso ela não faz, mas que há o risco de perder os pais devido à grosseria. Leila foi ponderada, criticando um aspecto da diretora, mas defendendo outro.

Não perceptíveis para mim, até o momento, foram as dificuldades na negociação dos espaços escolares entre os professores e direção. Fátima, mais de uma vez, demonstrou insatisfação em não conseguir usar a sala de informática com seus alunos durante o projeto de imprensa e também por existirem muitas limitações para o uso da sala de balé, mesmo quando não ocorrem aulas nesses locais. ‘Tentei usar uma vez a de informática e levei uma patada. Na segunda vez, foi uma patada maior ainda... E desisti’. As críticas ressaltaram a utilização mais particular de um espaço da escola.

As atitudes desrespeitosas com relação a Clara aumentaram e se tornaram mais explícitas entre as pessoas. Uma das professoras percebe isso e diz que eles estão ‘vomitando’ – e faz um gesto equivalente – as coisas sobre Clara e que ela está na sala ao lado. Surgem piadas e comentários entre professores, funcionários e coordenadores. Inclusive, faz-se referência a alunos que estão adotando falas semelhantes. Além da ridicularização, algumas colocações partem para críticas pessoais. Parece ocorrer uma queda no reconhecimento da autoridade da diretora e a atribuição de maldade e crueldade como justificativa para suas ações. Priscila comenta que, às vezes, parece que ‘ela comemora quando alguém chora’. Disse que, no dia de hoje, Clara chegou esvoaçante com o vestido, dizendo ‘Nossa! Como estou feliz hoje’ e saiu dando beijinhos em todo mundo.’

As expectativas em relação ao comprometimento da diretora tornaram-se reduzidas. Um episódio desvelou muito bem isso. Fátima virou para o grupo e disse: ‘Vocês não sabem a cara que a Clara fez quando eu disse que o menino estava correndo o risco de reprovar!’. O grupo olhou espantado, incrédulo. E Fátima, diante da reação, complementou: ‘A Clara, avó do menino...’. Quando as pessoas compreenderam que ela comunicava o espanto da Clara merendeira, emendou: ‘Desculpa, gente, eu nem pensei nisso...’, referindo-se ao fato de o grupo pensar na diretora. Foi muito impactante ver professores ficarem pasmos diante de uma reação da diretora à reprovação de um aluno, ou seja, não coincidia com a imagem que eles faziam de Clara... Ela se preocupar com a reprovação a ponto de ter uma reação de espanto.

Algumas ocorrências evidenciam um aumento de ações de controle, por parte de Clara, como no caso da regulamentação da aceitação dos atestados médicos e de, em suas

falas, reforçar sua autoridade legal. Exemplos disso: Leila traz um livro oficial para comunicados com um aviso da diretora sobre os atestados médicos. ‘Eu quero que vocês leiam e assinem. Eu não! Porque sou pau mandado. Depois eu venho buscar porque não posso deixar o livro aqui!’ No aviso, está anexado o decreto/portaria 46114, que rege o formato e as condições para a utilização de atestados médicos. A lei exige um detalhamento muito grande no que é escrito nos atestados, mas os professores reclamam que os médicos, principalmente devido à pressa, não querem preencher tudo naquele formato, principalmente se são médicos de outra rede de ensino, que não a municipal.

Clara tem exigido que, em dias de convocação dos profissionais para realização de cursos na DRE, eles retornem para cumprir sua jornada normal. Quando o curso é no mesmo horário de trabalho, os professores não veem problema, desde que haja tempo hábil para o deslocamento. No entanto, isso tem gerado resistência quando, por exemplo, o profissional trabalha no período vespertino e o curso ocorre de manhã. Na gestão anterior, havia uma compensação e o profissional era dispensado. Agora, eles têm que retornar, porém não sabem como farão para receber essas horas trabalhadas a mais. Internamente, existem questionamentos, pois, quando Clara se ausenta para fazer os cursos na diretoria regional, ela não retorna para a escola, mostrando-se contraditória ao que exige deles.

Incômodos surgiram quando Clara, em momentos distintos, não autorizou Laise e Leila a, respectivamente, participar de um curso externo de formação sobre recuperação paralela e ministrar uma oficina sobre jogos matemáticos. Priscila, inclusive, ressaltou que essa proibição foi decisiva para que Leila deixasse o cargo de assistente de direção. O aumento do controle, dos descontos e da formalidade, ainda que, segundo Clara, existissem posturas e práticas incorretas na gestão anterior, nas atuais circunstâncias, são recebidos de uma forma que gera muito desgaste.

Por último, nessa questão do controle e da autoridade, algumas falas e expressões da diretora têm reforçado suas atribuições legais. Em conversa na sala dos professores, quando estes brincam e perguntam em que barraca ela vai ficar, Clara responde que vai cuidar da caixa forte, recolher o dinheiro e o lucro da escola. As pessoas riem e falam para deixar a gestão, Leila e Clara, no cachorro-quente, uma barraca em que ninguém queria trabalhar. Clara responde que a Leila é sua auxiliar, que a escolheu e que Leila vai ajudá-la no administrativo. Indira diz: ‘Leila vai ficar comigo, pois ela me escolheu para continuar sua oficina’, ao que Clara conclui: ‘Mas fui eu que assinei!’.

O foco administrativo não impede que ocorram falhas e desentendimentos nesse aspecto: houve dificuldades de Clara em compreender compensações de horário de

professores que realizaram atividades oficiais fora da escola. A ênfase administrativa em si mesma afasta a direção de sua função de desenvolvimento pedagógico, e isso se revela na ausência dela no acompanhamento das atividades escolares cotidianas e na priorização do atendimento aos alunos. Por exemplo, Clara não autoriza que Dina, uma professora readaptada por problemas vocais e que não pode dar aulas para as turmas regulares, faça uma oficina de modelagem de bonecos com um grupo pequeno de alunos. Priscila já havia elogiado esse projeto, e, inclusive, as professoras comentavam que direcionavam para essa atividade alunos mais retraídos e pouco comunicativos; destacou a forma como Dina estabelece confiança com os alunos e como eles vão se soltando, perdendo a timidez e falando mais. Eu perguntei sobre a situação do projeto, e Priscila explicou por que não estava acontecendo. Priscila disse que tentou explicar à diretora que o grupo era formado por poucos alunos e que isso não afetaria a voz de Dina, mas não foi autorizado. ‘Precisa ver como os alunos melhoraram. Tinha a [não registrei o nome da aluna] que só vivia de cabeça baixa, tem que ver como melhorou. A Dina ia fazer um favor para a escola no horário de trabalho dela, não ia prejudicar a voz porque são dois ou três alunos.’

As posturas de Clara favoráveis ao grupo, inclusive apresentando avanços em aspectos questionados pela equipe, são pouco percebidas por eles, ao menos em seus comentários. Além disso, a exiguidade do diálogo dificulta a compreensão das condições e dificuldades enfrentadas por Clara, como a ausência, em diversos momentos, de auxiliares e a necessidade de ajustes administrativos.

Chamei, na época, a Cleide que era a única assistente; a outra tinha ido já para o CEU e eu fiquei só com uma, praticamente. Durante o tempo todo, eu fiquei meio desfalcada. Houve um tempinho em que ficou a Leila e a Leonor. Faltando profissional é difícil; foi bastante difícil ter que tomar pé de uma escola que já estava em andamento e dos sistemas que já estavam com prazos a serem cumpridos. A falta de alguns profissionais e de profissionais, digamos assim... A forma como era dividido o trabalho. Mas não precisava ser assim, poderia ser daquela outra forma, as responsabilidades pelo que é de cada um (Clara – entrevista realizada em dezembro de 2017).

Clara tentou acomodar todos os professores na escola nas projeções de sala de aula para o ano seguinte. Chegou animada na sala dos professores, dizendo que tinha uma boa notícia, pois havia conversado na DRE e ficou definido que, na escola, para 2018, eles teriam 13 salas de manhã e 13 à tarde. Mesmo que não conseguissem alunos das proximidades, eles viriam de TEG. Ela ressaltou a importância de conseguir acomodar todos os professores na própria escola.



A diretora esteve presente e prestigiando eventos como a festa da primavera, a mostra cultural, a apresentação do balé e a formatura. Após a mostra cultural, Clara deixou um aviso no quadro do corredor da sala dos professores, agradecendo e parabenizando a Mostra Cultural:

Parabenizo a todos os professores, funcionários, equipe técnica e administrativa. A nossa Mostra Cultural foi um sucesso!!!  
Obrigada pelo esforço e empenho de todos!!!  
A direção!  
Clara (seguido do desenho de um coração)

Nas negociações e consultas à equipe, observei episódios em que Clara aceitou as colocações do grupo e negociou antes de decidir, ainda que, em paralelo a isso, já ocorressem movimentos dos professores para se adaptar à forma de Clara receber sugestões. Priscila comentou que Clara veio perguntar sua opinião sobre a formatura: se considerava melhor realizar à noite na escola ou em um sábado de manhã; quais eram os prós e contras. Roberta, ao discorrer sobre a postura de Clara durante as avaliações da equipe: ‘Eu acho que ela está interessada em saber a opinião, pelo menos. Senão, podia ter só dado as notas.’. A própria diretora, ao apresentar a pauta da reunião de conselho de escola, fez uma brincadeira, dizendo que não iria se estender na fala e revelando que as sugestões dos professores para que ela falasse menos e fosse mais objetiva foram acatadas.

Nessa mesma reunião de conselho, com a aprovação da diretora, todos os profissionais designados nas funções especiais eletivas – professora de recuperação paralela, professora de informática educacional, POEI, SAAI e sala de leitura – foram mantidos e referendados para mais um ano. Não houve oposição ou retaliação, apesar de alguns desses professores mostrarem-se críticos à direção. Outra decisão do conselho de escola foi marcar a data da festa de final de ano dos alunos. Decidida a data, Clara pediu a Camila para organizar a comemoração no período da tarde e para Jéssica e Leila organizarem no período da manhã, delegando a outros algumas tarefas.

### **Mostra cultural**

Durante a organização e os preparativos da mostra cultural, as professoras explanaram que, nesse ano, seria diferente, com mais oficinas e apresentações e menos exposição de trabalhos e instalações; um dos motivos era a falta de material. Os trabalhos apresentados são mais relacionados aos projetos de contraturno e aos professores de Artes do que ao trabalho

regular em sala de aula. Os trabalhos regulares de sala de aula expostos eram, em sua grande maioria, de alunos e professoras de ensino fundamental I. Foi menor a articulação de projetos de diversas disciplinas na escola.

Nesse ano, os painéis dos TCAs não foram expostos. Nas apresentações, o destaque ficou para os projetos de dança e movimento (balé), Batuvestre (música) e teatro. Após o horário do almoço, o público presente participou de oficinas organizadas por Indira, Camila e Lilian B. Percebi que, nessa mostra, na reta final, os professores (não sei quais) correram para decorar a escola e proporcionar um visual mais expressivo e característico de um “grande evento”, deixando a escola mais bonita com os materiais que tinham. O dia estava festivo, animado, mas um pouco mais vazio e menos agitado que no ano anterior.

### **Avaliação oficial da equipe**

Anualmente, por determinação da SME, é realizada uma avaliação oficial da equipe escolar. A direção avalia os professores em categorias determinadas, e estes avaliam a direção. As notas atribuídas variam de 1 até 5. Os resultados dessa avaliação influenciam na progressão funcional dos servidores. Lígia fazia a avaliação chamando cada um em sua sala, lia a avaliação que o profissional havia feito sobre ela e falava a avaliação que fazia do professor.

Antes de iniciarem a avaliação aos cuidados de Clara, em diversos momentos, a equipe discutiu como se posicionariam. Se haveria “pacto de cavalheiros”, em que todos se elogiam e ficam com nota máxima, mesmo com o risco de que isso fosse incoerente às reclamações apresentadas à DRE ao longo do ano. Walmir diz que vai dar zero, se fizerem ‘acordo’, depois terão que ficar quietos. Vários deles afirmam em conversas com os colegas que gostariam de avaliar negativamente, mas têm receio de possíveis retaliações de Clara, e talvez por isso a avaliem bem. Indira discorda e adverte que, se fizerem isso, depois não poderão reclamar.

Segundo seus relatos, alguns atribuíram nota máxima; outros agiram de forma mais contundente. Mariane declarou que deu nota cinco em tudo e achou que Clara foi coerente e deu, também, cinco para ela. Priscila fala que não conseguirá fazer isso: ‘Ela não atende os alunos, trata mal os pais, não articula famílias, professores e comunidade, não sabe conversar, a gente vai falar e ela nem olha na cara! Dar cinco é mais forte do que eu, ela pode me dar zero, ser vingativa, mas eu não consigo!’.

Laise relata sobre o que conversou em sua avaliação, misturando falas que fez para a diretora com desabafos e comentários sobre o que pensava do assunto. Falou para Clara que não foi Lígia que tirou a nota do IDEB, foi o trabalho do grupo. ‘Falei que aqui é o pedagógico [que comanda] e não o administrativo’. Segundo a professora, Clara contestou que jogaram pedra quando ela chegou. Laise acrescenta que falou ‘tudo que tinha para falar, mas sem se irritar ou levantar a voz.’. Cobrou a falta dos parabéns de Clara no dia dos professores, declarou que esperava a vinda de outra “Priscila”<sup>38</sup> para a escola, como CP: ‘Ela [Priscila] sabe se tem piolho e manda recado para a família, carrega a escola nas costas!’, falou que o clima não era ótimo antes, havia briga com a Lígia, que cobrava números nos projetos. ‘As pessoas têm que ser acalentadas. Tem professora com filho doente, eu fiz rádio [terapia] e ela vem cobrar assinatura de atestado! Caetano voltou com esposa de um funeral e ela deu falta.’. Ressalta que, apesar do que disse, o clima da conversa foi tranquilo.

Laise aponta outros aspectos relatados na conversa: houve uma ruptura no grupo, antes era diferente e hoje há desconfiança entres colegas, há um clima de sofrimento dos professores e da parte pedagógica, e que imaginava ser assim também para a diretora. Relembrou que conviveu com cinco mudanças de direção na EMEF Guilherme – inclusive o período anterior em que Clara fora diretora – e que o clima nunca esteve tão ruim. Laise falou em “resetar”, começar um novo 2018. Contou que atribuiu nota cinco em tudo para Clara, dizendo dar essa nota por esperar que ela melhorasse. Relatou que Clara fez a mesma coisa, dando cinco na esperança de que ela também melhorasse.

Apesar da avaliação conciliadora de Laise, tanto ela quanto Camila afirmaram que não sairiam da escola por falta de vagas boas em outros lugares e que a escola funcionou nos últimos meses pela dedicação do trabalho das coordenadoras. Caetano fala que Clara ‘está feliz em desmembrar essa escola. Fomos nós que fizemos essa escola nesses sete anos.’; Voltando-se para mim: ‘O nosso amigo, que eu esqueci o nome [referindo-se a mim], veio estudar como esta escola se deu bem na Prova Brasil e agora vai fazer uma tese sobre como se desmonta uma equipe. Porque quem fez essa escola não foi a Lígia, fomos nós, professores, não foi ela, e agora a Clara está desmontando esse grupo!’<sup>39</sup>.

---

<sup>38</sup> Priscila conseguiu remoção para outra escola. Esse assunto será abordado adiante.

<sup>39</sup> Tomo aqui a liberdade de relatar o momento em que resolvi entrevistar Caetano. Apesar de parecer um professor interessante ao grupo e aos alunos e de eu haver cogitado entrevistá-lo, em certos momentos, havia desistido, pois ele sempre era frio ou áspero, chegou a pedir que eu não registrasse algumas de suas falas (e isso foi respeitado), havia ironia, eu era ignorado, etc.

No entanto, no momento em que ele fez o comentário citado no texto principal, percebi o provável motivo da “resistência”: minha pesquisa atribuíra, quando foi apresentada ao grupo, maior importância ao trabalho da direção. Entretanto, para esse professor, esse não era o aspecto mais importante do sucesso da escola. Além disso, poderia haver, para ele, uma impressão de desqualificação de seu trabalho ou falta de reconhecimento.

Em outro momento, ao explicar sobre as avaliações, Priscila diz para Indira: ‘De todo mundo, focou mais em você’. Roberta, com brincadeira e ironia, responde: ‘Se você precisar de dicas, pode me perguntar!’. Roberta diz isso, pois recebeu notas máximas e as de Indira foram menores. Roberta reconhece a capacidade e o trabalho de Indira, inclusive recorrendo a ela em busca de dicas e materiais para realizar atividades. Os professores estão fazendo um levantamento daqueles que estão recebendo as notas mais baixas. Camila recebeu nota três em criatividade e isso virou piada na escola. Ela mesma fala que vão fazer um “meme” sobre o assunto. Ela relata que, sempre que alguém quer criar, vai atrás dela em busca de sugestões e ajuda e que achou um absurdo essa nota.

Tomás disse que, em Liderança, atribuiu nota 1 para Clara, a nota mínima. Camila falou que essa foi a nota que mais demorou a decidir sobre Clara. Indira diz que recebeu nota baixa em abertura a mudança. Camila e Tomás disseram também receber nota baixa neste quesito.

### **Algumas considerações sobre o ano**

Se apresentarmos, a partir dos apontamentos desse relato, das demonstrações dos professores e de possíveis interpretações que fizemos desses eventos, encontramos algumas perdas.

O ambiente escolar foi bastante afetado pela troca de gestão. Houve expressões saudosistas da gestão anterior, das festas e comemorações, do acolhimento oferecido, da estrutura propiciada e do direcionamento existente. Em alguns momentos, falas alegres relembrou as festas promovidas por Lígia, com comida árabe, videokê, comida de boteco, temática dos anos 60, dentre outras. ‘E tinha gente que reclamava...’, expressou Luciane. ‘Ninguém era obrigado a vir, mas a Lígia gostava que participasse. Só que quem não participasse, tinha que cumprir horário.’ Indira comentou também que Lígia marcou os professores no *Facebook* e desejou feliz dia dos professores, enquanto Clara nem veio dar os parabéns.

Ao final de 2018, a escola perdeu bons profissionais na avaliação da equipe. Priscila se removeu para outra escola; todos os anos, ela tentava remoção para uma EMEF mais próxima de sua residência, mas, nesse ano, ampliou o leque de indicações: inseriu algumas escolas a mais, inclusive escolas que não faziam parte de sua lista, para conseguir sair. Tomás,

funcionário importante como referência para os alunos, foi para uma EMEF próxima da EMEF Guilherme. César, funcionário da secretaria, conseguiu remoção para perto de casa.

Um dos reflexos institucionais dos conflitos foi o surgimento de uma sensação de caos, conflito, desmotivação e a acentuação das dificuldades de comunicação. Após relatar que houve uma briga entre Cláudia e Clara por causa dos conselhos do 3º bimestre, em que Clara não autorizou uma nova alteração, Priscila exclama: ‘Elas não conversam!’. Perguntei por que havia diferença entre os conselhos dos dois grupos. Priscila faz expressão de quem não sabe bem o motivo e repete os argumentos de Clara: em primeiro lugar, porque o formato do conselho da tarde foi aprovado em conselho de escola e o da manhã não. Em segundo lugar, porque os professores dão aulas em todas as turmas. e não muda muita coisa fazer a alteração que o grupo queria, pois. mesmo dispensando duas séries, os professores teriam aulas nas demais. Percebe-se que a comunicação se torna um problema gerador das divergências, não apenas as diferenças de concepção pedagógica.

As confusões e atritos assumem o espaço das conversas. ‘A gente sobe pra dar aula, tem alguma confusão acontecendo e, quando desce, já é outra.’, comenta Laise. Marcelo atribui à diretora esse esfacelamento. ‘Lembra da sorte? Construir ninguém consegue, mas destruir é em um ano.’ Solicito que ele me explique melhor o que quer dizer. Fala que, no início do ano, eu havia perguntado a ele como havia se formado a equipe da EMEF Guilherme, então ele disse que era devido à sorte, mas agora a escola estava se desfazendo, o grupo estava quebrando. Falou também que nem todas as pessoas saem da escola, mas que elas deixam de querer fazer as coisas, e isso facilita para que puxe para baixo, o que antes era para cima. Ele comenta que alguns professores, que antes eram mobilizados a fazer, agora se acomodam, devido à desestruturação que está surgindo, e isso acaba fortalecendo aqueles que não querem fazer. Caetano, que acompanha a conversa, fala que a pessoa desiste, pois cansa de “dar murro em ponta de faca”.

‘Precisa mais de gestão de pessoas do que gestão de papel. A de papel qualquer um faz! Quem faz resultados são pessoas e não papéis!’, diz Marcelo, complementando que, ‘para a coisa funcionar, tem que conversar com quem aperta o parafuso’, numa metáfora sobre o trabalho do professor. ‘Tem que olhar a estrutura toda e ver que o resultado é por quem faz, tem que consultar essa pessoa [o professor]’. Relata que tinha brigas homéricas com Lígia, mas era com objetivo comum, havia consulta ao grupo. As brigas eram positivas, pois eram para o bem comum, pelo mesmo objetivo; eram discordâncias na forma e não no objetivo, ficando mais no aspecto profissional, não no pessoal. ‘Falta a essa senhora [Clara] pensar no objetivo real do órgão público, que é atender a comunidade dentro de sua vocação.’

O grupo de professores que, segundo relatos iniciais, já apresentava certas divergências e divisões entre ensino fundamental I e ensino fundamental II, mostrou-se ainda mais dividido, como visualizado nas críticas realizadas pelas professoras polivalentes aos professores do outro período. Gisele e Laise, que convivem com os alunos mais velhos na docência compartilhada e recuperação paralela, respectivamente, comentam que sentem falta da coordenação para auxiliar nos ajustes junto ao grupo do ensino fundamental II e que, como resultado, nesse segmento, os alunos perdem toda a estrutura adquirida anteriormente. Com concepção semelhante, Fátima comenta que existem duas escolas diferentes.

Diante dessa divisão e enfrentando maior resistência da equipe de ensino fundamental I, Clara, em algumas situações observadas, parece se aproximar mais de pessoas do ensino fundamental II, ainda que não seja daqueles que se apresentaram, em minhas observações, como lideranças intermediárias desse segmento, como Caetano, Marcelo e Jéssica. Na reunião pedagógica, a relação de Clara mostrou-se mais tensa com algumas pessoas, como Marcelo, Camila, Jaqueline e Indira. Ao final de reunião, nas conversas, notei proximidade maior de Clara com os professores do ensino fundamental II.

Ainda que buscando objetividade na pesquisa, devo ressaltar que meu contato mais prolongado, ao longo do ano, foi com a equipe que teve mais problemas com a diretora, o que, possivelmente, intensificou a percepção dos eventos negativos ocorridos na escola.

Desenvolve-se uma redução da confrontação direta à diretora e o crescimento de formas indiretas de resistência e contestação, como o surgimento de silêncios, omissões, piadas e chacotas, tentativas de influenciar e manipular as decisões da diretora, menor enfrentamento formal e desistência de encarar um conflito considerado necessário. Marcelo relatou eventos em que professores ficaram com receio de entrar na sala da diretora para usar a impressora. Já Indira, Gisele e Laise expressam algo semelhante diante da necessidade de fazer pedidos a Clara. Laise sugeriu a Jaqueline que, antes de falar com Clara, perguntasse primeiro à Leila como ela estava, se era um bom dia.

Na sala dos professores, antes do início do Conselho de Escola, algumas professoras conversaram sobre como fazer para não “causar” e não atrasar a reunião, evitando discussões e polêmicas. Há um aprendizado sobre as estratégias de relacionamento entre a equipe e Clara. No entanto, essa forma de agir pode gerar a retração do grupo e inviabilizar um debate mais franco e construtivo.

Surgem mais manifestações de descaso ou de desistência. Professores falando em fazer menos, em se proteger, em evitar se desgastar, revelam que a energia e o comprometimento estão reduzidos. Essas afirmações contradizem a cultura constituída ao

longo da gestão anterior, que ressaltava a escola de qualidade, excelência e que tinha foco central no aluno.

Laise comentou que, para o próximo ano, pretende fazer JEIF no horário das 12h00 e que deseja mudar o horário da Recuperação Paralela, deixando-o mais concentrado. Disse também algo como ‘Deixei de ser santa, vou cuidar de mim!’. Jaqueline propôs que a brinquedoteca virasse uma sala de aula e que aquela fosse transferida para duas salas pequenas. Na conversa, ela reconhece que, com Lígia, grande defensora da brinquedoteca, não seria possível sequer propor isso, pois ela não aceitaria.

Algumas perdas objetivas identificadas e que afetaram os alunos foram a carência de materiais e a supressão de alguns dias para conselhos ou confraternização. Além disso, a separação de pais e professores na saída escolar vespertina pode representar um distanciamento entre família e escola.

A ação concreta de fechar a porta tem se mostrado também como ato simbólico e se estendido para outras relações escolares, como o diálogo, a convivência, a formação e o próprio aprendizado dos alunos.

## APÊNDICE B - Síntese do referencial teórico

Apresenta-se uma síntese do referencial teórico que se associa mais diretamente aos objetivos da pesquisa e que subsidia a análise dos resultados. A primeira parte da sistematização se dará sobre as **práticas de liderança e de direção escolar consideradas favoráveis ao desenvolvimento dos objetivos educacionais e ao aprendizado dos alunos**, organizada em seis grandes blocos:

1. Promover o trabalho pedagógico com a busca do aprendizado discente como foco principal de atuação da direção escolar, desenvolvendo e direcionando práticas docentes, apoiando a melhoria profissional e criando condições estruturais de trabalho. **(Quadro 2)**
2. Integrar a equipe com o estabelecimento de objetivos comuns e motivá-la para alcançá-los. Valorização linguística do projeto comum, constituindo-o como discurso de referência para a prática. **(Quadro 3)**
3. Valorizar o relacionamento pessoal com e entre os integrantes da equipe e gerir os conflitos advindos das relações pessoais e do trabalho conjunto. **(Quadro 4)**
4. Aproximar a escola, seus profissionais e suas práticas à comunidade escolar e às demais instâncias associadas ao trabalho pedagógico **(Quadro 5)**
5. Desenvolver práticas de gestão, organização e planejamento associados ao bom funcionamento escolar. **(Quadro 6)**
6. Discussão sobre a distribuição da liderança educacional, suas contribuições, contradições e limites. **(Quadro 7)**

A segunda parte da síntese do referencial teórico envolverá a **atuação da gestão na constituição do clima e cultura escolar**, e, por último, serão apresentados os **perfis de liderança** propostos pelos pesquisadores.<sup>40</sup>

---

<sup>40</sup> As citações diretas serão referenciadas. As demais referências aqui relatadas utilizaram informações provenientes de diversas pesquisas. Todos os casos aqui apresentados são produções dos pesquisadores



Essa organização, acredita-se, ajudará a retomar aspectos centrais das discussões teóricas da liderança, gestão, cultura e clima e, sendo assim, a subsidiar a compreensão das gestões pesquisadas – como o clima se modificou e como os professores as percebiam no seu dia a dia.

### **1 Liderança, direção escolar, desenvolvimento de objetivos educacionais e aprendizado dos alunos**

A atuação da gestão que se mostrou potencialmente benéfica para a escola, a partir do referencial teórico estudado, foi organizada em seis blocos. Muitas pesquisas consultadas centraram no diretor a responsabilidade pelo exercício da liderança educacional e pela promoção e articulação das práticas listadas. Outras pesquisas, ou discussões presentes em diversas publicações consultadas, apresentaram, valorizaram e defenderam a distribuição tanto do poder decisório, como da liderança nas atividades educacionais entre os outros participantes da comunidade escolar.

Nos quadros 2, 3, 4, 5 e 6, são apresentados elementos associados, principalmente, ao trabalho do diretor e às expectativas existentes sobre ele. Os princípios da descentralização e da participação estão registrados no quadro 7.

QUADRO 2 - Práticas de liderança e de direção escolar na promoção do trabalho pedagógico, a partir do referencial teórico presente nos capítulos 3, 4 e 5 dessa dissertação.

<b>Planejamento e programação de ensino e da gestão da aprendizagem</b>	<b>Formação e aprimoramento da equipe</b>	<b>Promoção do projeto político pedagógico da escola</b>	<b>Desenvolver uma cultura interna voltada à obtenção de grandes resultados de aprendizagem</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• organização administrativa voltada para a tarefa pedagógica;</li> <li>• acompanhamento sistemático e pessoal das atividades escolares;</li> <li>• participação e envolvimento nas questões relacionadas ao aprendizado;</li> <li>• planejamento a partir de dados das avaliações, análise das práticas e resultados nas reuniões pedagógicas;</li> <li>• organização do calendário e planejamento da utilização do tempo;</li> <li>• testar modelos, desenvolver o programa de ensino, implementá-los e perseguir seus objetivos;</li> <li>• propor desafios e definir estratégias;</li> <li>• identificar e articular metas e prioridades;</li> <li>• apoiar a colaboração profissional e o trabalho em equipe ;</li> <li>• criar um ambiente de aprendizagem em que se conheçam e atendam os alunos;</li> <li>• planejar o ensino para alunos com necessidades especiais;</li> <li>• valorizar a participação e a diversidade dos alunos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• desenvolver o pensamento sistêmico e expandir o campo de possibilidades das pessoas, mudando a forma como se avaliam, como avaliam o mundo e o futuro;</li> <li>• promover a reflexão individual e coletiva;</li> <li>• fomentar os processos de aprendizagem;</li> <li>• apresentar oportunidades de aprimoramento profissional;</li> <li>• potencializar o aproveitamento das capacidades das pessoas;</li> <li>• integrar equipe em termos pedagógicos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• tornar o projeto pedagógico central na gestão;</li> <li>• valorizar o projeto educacional como um roteiro ou guia de ação.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• valorizar os ganhos acadêmicos;</li> <li>• superar as dificuldades, garantindo o aprendizado de todos e a melhoria do ensino para todas as séries;</li> <li>• buscar a melhoria da aprendizagem dos estudantes através da criação ou planejamento de programas para promover a convivência, a ordem e a aprendizagem.</li> </ul>

Fonte: elaborado pelo autor.

QUADRO 3 - Práticas de liderança e de direção escolar no estabelecimento de objetivos comuns e na integração da equipe, a partir do referencial teórico presente nos capítulos 3, 4 e 5 dessa dissertação.

<b>Estabelecer uma visão central compartilhada por toda a equipe</b>	<b>Propiciar o pertencimento dos profissionais à escola e mobilizar o ânimo ou estado emocional destes</b>	<b>Elementos concretos de ação diretiva para promover a visão comum e o envolvimento da equipe</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• buscar o compromisso compartilhado e estabelecer uma visão compartilhada, mantendo níveis de coesão da equipe e de adesão à cultura institucional;</li> <li>• buscar alcançar os objetivos desejáveis para a instituição, estabelecendo linhas de ação comuns;</li> <li>• “A habilidade de justificar comunicativamente a visão seria, portanto, um dos requisitos básicos da liderança” (RIVERA; ARTMANN, 2006, p. 413).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• promover o compromisso com a organização, o sentido de pertencimento, a identidade coletiva e a mobilização por uma causa comum, concebendo que, ao contemplarem-se interesses das pessoas, altera-se ânimo e envolvimento;</li> <li>• “Um líder gera uma interpretação do presente, declara a possibilidade de um futuro diferente, e é capaz de gerar confiança em outras pessoas” (RIVERA; ARTMANN, 2006, p.421).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• assegurar um clima de respeito e confiança;</li> <li>• apresentar, como cultura da unidade escolar, expectativas elevadas de trabalho e de resultados, cientes de que o prestígio da unidade escolar em relação às demais escolas de uma rede interfere na atração de bons profissionais e na mobilização da equipe;</li> <li>• “quanto melhor os professores percebem o trabalho de seu diretor e o clima de trabalho em sua escola, maiores são os resultados de seus alunos” (OLIVEIRA; WALDHELM, 2016, p. 838).</li> </ul>

Fonte: elaborado pelo autor.

QUADRO 4 - Práticas de liderança e de direção escolar na valorização do relacionamento pessoal e gerenciamento de conflitos, a partir do referencial teórico presente nos capítulos 3, 4 e 5 dessa dissertação.

<b>O modo de agir e de se relacionar, estabelecendo proximidade com as pessoas</b>	<b>Valores explicitados ou demonstrados pelos gestores e habilidades desejáveis para a promoção de um bom relacionamento no e com o grupo</b>	<b>Elementos concretos de ação diretiva para promover melhorias nos relacionamentos interpessoais na escola</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• o líder como pessoa que está próxima;</li> <li>• poder desenvolver-se através das interações sociais.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• preocupar-se com os aspectos humanos da equipe, considerando seu aspecto emocional.;</li> <li>• demonstrar desenvolvimento pessoal em aspectos como habilidades sociais, de relacionamento e inteligência emocional;</li> <li>• apresentar valores, capacidades morais e condutas para contribuir com os outros;</li> <li>• permitir a comunicação e a segurança para a resolução de conflitos por meio da existência de um espaço de confiança, proporcionado pelas características do líder;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• acolher os sujeitos nas suas relações pessoais na escola;</li> <li>• receber as informações e o retorno dos membros da equipe por intermédio de uma comunicação fortalecida pela relação dialógica;</li> <li>• aprimorar, pela gestão, as formas de relacionamento e de agrupamento das pessoas;</li> <li>• gerir as relações interpessoais para que o grupo esteja convencido e disposto a colaborar;</li> <li>• fortalecer a equipe, valorizando o trabalho do professor;</li> <li>• agir com otimismo e preocupação com o bem estar e a cooperação das pessoas;</li> <li>• apoiar a resolução de conflitos, tanto entre os próprios alunos, como entre estes e professores;</li> <li>• difundir, principalmente no projeto educacional, valores institucionais de tolerância, solidariedade, respeito e não discriminação, reconhecendo a diversidade e acolhendo os alunos, sem distinção.</li> </ul>

Fonte: elaborado pelo autor.

QUADRO 5 - Práticas de liderança e de direção escolar na aproximação escola-comunidade, a partir do referencial teórico presente nos capítulos 3, 4 e 5 dessa dissertação.

<ul style="list-style-type: none"> <li>• estabelecer relações com o entorno do aluno e da escola, como serviço social, família e comunidade;</li> <li>• conhecer o contexto social do estabelecimento educacional para poder manejar apropriadamente e em benefício da instituição escolar e dos alunos as relações com a comunidade, escutando e coletando informações, opiniões e demandas;</li> <li>• desenvolver programas que atendam a necessidades da comunidade;</li> <li>• constituir acordos com as famílias e aproximação com aquelas menos envolvidas;</li> <li>• realizar trabalho conjunto com instituições, para promover o aprendizado de alunos de menor rendimento, e com redes de apoio psicossocial que ofereçam ações de atendimento e de prevenção aos estudantes;</li> <li>• relacionar-se com empresas e organismos externos, para potencializar a aprendizagem, e com redes de apoio acadêmico, oferecidos por profissionais externos e por outras instituições, voltados à melhoria educacional.</li> </ul>
---

Fonte: elaborado pelo autor.

QUADRO 6 - Práticas de liderança e de direção escolar na gestão, organização e planejamento da escola, a partir do referencial teórico presente nos capítulos 3, 4 e 5 dessa dissertação.

<b>Ações concretas do gestor, conhecimentos e habilidades esperados</b>	<b>Planejar o trabalho, comunicar-se e realizar reuniões</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• organizar o ambiente e manter a disciplina;</li> <li>• gerir diretamente a infraestrutura e os funcionários, em função das necessidades imediatas e em resposta às leis e demandas governamentais;</li> <li>• dominar os procedimentos administrativos e a legislação;</li> <li>• apresentar capacidade de considerar as narrativas dos sujeitos e de inseri-los nos interesses humanos mais gerais;</li> <li>• estabelecer a aproximação entre o trabalho planejado e o real, transitando entre essas esferas e melhorando as condições de realização do trabalho, conhecendo-o melhor e permitindo que os professores o desenvolvam com autonomia e conforme as necessidades existentes;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• declarar uma missão, comprometer-se com a sua realização e constituir uma estrutura organizacional para atingi-la;</li> <li>• estabelecer um desenho ou design institucional, promovendo estruturas favorecedoras do trabalho;</li> <li>• utilizar instrumentos de planejamento que possibilitem mais organização e estruturar a frequência das reuniões, dos tempos de trabalho e do ensino;</li> <li>• trabalhar em grupo, reconhecendo que reuniões de conselho e de planejamento facilitam a troca de ideias e a organização do trabalho na instituição;</li> <li>• comunicar-se, por meio dos canais existentes, promovendo a circulação de informações entre docentes e a direção e possibilitando, também, a comunicação entre os professores nas atividades coletivas.</li> </ul>

Fonte: elaborado pelo autor.

QUADRO 7 - Distribuição da liderança educacional: contribuições, contradições e limites, a partir do referencial teórico presente nos capítulos 3, 4 e 5 dessa dissertação.

<b>Conceituação sobre a liderança distribuída</b>	<b>Contribuições oferecidas pela distribuição da liderança entre os membros da equipe</b>	<b>Alguns temas discutidos a partir da proposta e das limitações da distribuição da liderança nas escolas</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• é considerada uma propriedade do grupo ou organização e não uma característica pessoal do diretor;</li> <li>• concebe o processo decisório como reponsabilidade de do coletivo da instituição, e não de um indivíduo;</li> <li>• pressupõe compartilhar a autoridade com a equipe.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• envolver os professores nas ações em diversas instâncias da escola;</li> <li>• colaborar com ações voltadas ao desempenho dos estudantes;</li> <li>• desenvolver a capacidade de liderança de outros profissionais;</li> <li>• reduzir as tarefas da direção, distribuindo-as entre a equipe;</li> <li>• diminuir a diferença entre líderes e seguidores;</li> <li>• influenciar e alterar as formas de relacionamento e as interações dos sujeitos e dos grupos;</li> <li>• conciliar a pluralidade de interesses existente na escola.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “a condução de uma gestão democrática não descarta a figura de um organizador e coordenador dos processos garantindo que os caminhos definidos em conjunto sejam, de fato, trilhados” (FRAIZ, 2013, p. 151);</li> <li>• em relação à expectativa dos professores, algumas pesquisas constataram que estes valorizam algumas práticas excludentes, ao mesmo tempo em que defendem a gestão democrática;</li> <li>• mesmo com o destaque e valorização, na escola, de uma gestão participativa, isso não se consolida como democracia efetiva, quer na gestão, quer no conselho de escola;</li> <li>• o conselho de escola, em sua função deliberativa, pode representar um avanço ao possibilitar o controle e a fiscalização das práticas;</li> <li>• o exercício dos conselhos tem se mostrado insuficiente, pois as decisões de caráter administrativo e pedagógico são bastante centralizadas no diretor ou em um grupo muito pequeno da comunidade escolar.</li> </ul>

Fonte: elaborado pelo autor.

## 2 Clima e cultura escolar

A cultura da organização, segundo as pesquisas, inclui suas lógicas e os princípios que direcionam o que se espera e o que deve ser feito pelos membros do grupo; serve para a diferenciação das escolas e como referencial para seus profissionais. A cultura escolar evidencia seus principais componentes nos valores existentes no grupo, nos símbolos adotados, nas cerimônias realizadas, nas formas de relação entre as pessoas, sua comunicação, cooperação e participação. Assim, pode se configurar no atendimento às exigências superiores e/ou oficiais ou revelar resistência, clandestinidade e fuga dessas determinações.

QUADRO 8 - Práticas de liderança e de direção na constituição do clima e cultura escolar, a partir do referencial teórico presente nos capítulos 3, 4 e 5 dessa dissertação.

Os espaços de atuação da gestão e liderança no clima e cultura escolar	Resultados relatados nas pesquisas em virtude da constituição de uma cultura e clima favoráveis nas instituições escolares	Elementos constitutivos de uma cultura e clima benéficos
<ul style="list-style-type: none"> <li>• na configuração de um clima de ordem e trabalho na instituição;</li> <li>• no compartilhamento de valores e objetivos;</li> <li>• no trabalho em colaboração, superando o isolamento docente e constituindo um clima de confiança, colaboração e compromisso.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• melhoria nas respostas educacionais e da eficácia docente;</li> <li>• melhoria na qualidade de vida dos membros da comunidade escolar;</li> <li>• aumento do prestígio da unidade em relação às demais as escolas;</li> <li>• atração de bons profissionais;</li> <li>• constituição de referência para a identidade profissional, criando no professor o sentimento de pertencimento e de compromisso com os objetivos a que a escola se propõe.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• liderança do diretor e do corpo docente;</li> <li>• foco nas atividades educacionais;</li> <li>• constante acompanhamento e avaliação;</li> <li>• atmosfera de encorajamento e altas exigências;</li> <li>• expectativas positivas e interesse em relação aos alunos;</li> <li>• disciplina difundida e exercida como um valor;</li> <li>• relações mais próximas com a família e os alunos;</li> <li>• cordialidade;</li> <li>• maior comunicação entre a equipe.</li> </ul>

Fonte: elaborado pelo autor.

### 3 Perfis de liderança e gestão

Nos referenciais consultados, apresentaram-se alguns perfis, modelos principais de liderança, organizados pelos autores e constituídos a partir de pesquisas. Esses perfis se constituem em função dos focos de trabalho, dos procedimentos e modos de atuação do gestor, de seus objetivos e/ou da junção de mais de um desses elementos.

1. Polon (2009) apresenta três focos do trabalho da liderança:

- **liderança pedagógica**, associada a tarefas voltadas à orientação e acompanhamento dos professores e do planejamento escolar;
- **liderança organizacional**, centrada em tarefas de suporte ao professor, conforme suas necessidades de trabalho, e no controle dos resultados desse trabalho;
- **liderança relacional**, que privilegia as tarefas cotidianas voltadas ao atendimento aos alunos, pais e professores em atividades como o acompanhamento da entrada, saída e recreio, os atendimentos aos familiares e a organização de eventos e festividades.

2. Abdian, Oliveira e Jesus (2013) relataram as expectativas dos entrevistados em suas pesquisas sobre a atuação do diretor escolar:

- aquele que **rege o grupo** e que faz com que as pessoas “dancem conforme a música” (p. 992);
- o que demonstra **autoridade e a superioridade** de sua função em relação às demais funções da organização escolar;
- bom diretor “é o líder que **toma a frente**, que tem um objetivo a cumprir e consegue” (p. 993), sem se preocupar se os objetivos são alcançados de forma persuasiva ou democrática.

3. Yukl (2008) sinaliza três campos centrais de atuação das lideranças no desenvolvimento dos aspectos relacionais da equipe:

- demonstrar **apoio** com atitudes de consideração e aceitação, preocupando-se com as necessidades e sentimentos das outras pessoas, construindo e mantendo relações interpessoais de qualidade;
- promover o **desenvolvimento** das pessoas, de forma a melhorar as competências individuais e profissionais;



- mostrar **reconhecimento** por meio de elogios e demonstrações de apreço pela contribuição pessoal, inclusive em ocasiões em que os resultados estejam aquém dos esperados.

4. Goleman (2015) organiza estilos diferentes de liderança, associando mais de um dos elementos já apresentados:

- estilo autoritário, em que o líder se apresenta como a pessoa visionária, portadora de autoridade perante a equipe e exemplo a ser seguido pelo grupo; é quem estabelece a direção a ser seguida;
- estilo *coaching*, caracterizado pela assessoria e apoio oferecido na realização das funções, possibilita o desenvolvimento pessoal e o aprendizado dos membros da equipe;
- estilo afiliativo, focado na valorização das pessoas e das relações, possui bom relacionamento com os membros da equipe e conta com o compromisso pessoal deles;
- estilo democrático, definido pela capacidade de ouvir a equipe, desenvolve a confiança, respeito, compromisso e participação dos membros;
- estilo “marcador de ritmo”, caracterizado por estabelecer padrões de desempenho e exigência extremamente elevados; tende a desenvolver uma equipe bastante dependente dos referenciais e comando do líder;
- estilo coercitivo, distinguido por decisões unilaterais e extremadas, cria a sensação de desrespeito, reduz o senso de responsabilidade e diminui a iniciativa e a flexibilidade.

5. Day (2001) identifica três modelos de liderança existentes nas escolas e configurados em função dos procedimentos e do nível de distribuição de poder e autonomia aos docentes:

- **liderança normativo-instrumental**, em que o controle é realizado pelo diretor e no qual se utilizam estratégias para que os professores trabalhem na implantação e desenvolvimento das ideias e visões da direção como se fossem suas. Nesse modelo, não há espaço para que os professores identifiquem as suas necessidades, valores e aspirações. Como os professores são motivados a implementar os propósitos e objetivos de outros, isso não aumenta o seu profissionalismo e a sua autonomia;
- **liderança facilitadora**, na qual estão presentes estratégias de fortalecimento docente, tais como a demonstração de confiança na equipe docente; o desenvolvimento de estruturas de gestão compartilhada, com a presença dos professores na tomada de

decisão; o encorajamento e escuta individual de relatos de fatos e sentimentos; o estímulo à autonomia individual do professor; o encorajamento à inovação; a presença de reconhecimento e de elogios e o apoio para que os professores se desenvolvam profissionalmente;

- **liderança emancipadora**, que intervém na própria relação de poder existente, eliminando-a e reconstruindo o local de trabalho com equidade, justiça social e democracia.

## APÊNDICE C - Roteiro de entrevista com as diretoras

### Informações pessoais:

1. Nome Completo
2. Tempo de Trabalho na EMEF G.
3. Breve relato de sua formação e de sua experiência profissional.

### Características da EMEF G.:

1. Como você caracteriza a EMEF G.?
2. Como pode ser definido o trabalho pedagógico desenvolvido na EMEF G.?
3. Que impressões você tem do cotidiano escolar na EMEF G.?
4. Como você define a relação da EMEF G. com os estudantes?
5. Como é a relação da escola com a comunidade e com as famílias dos estudantes?
6. A escola possui dois turnos de trabalho, pela manhã com o Ensino Fundamental II e à tarde com o Ensino Fundamental I. Em sua opinião, há especificidades no trabalho pedagógico em um e em outro turno? (Se sim, o que você destacaria como especificidades de um e de outro turno?)

### Características e relacionamento profissional da equipe:

1. Em suas conversas e convivência com os professores, você consegue identificar os motivos que fazem com que eles venham para esta escola?
2. Quais são os índices de permanência e remoção de professores nesta EMEF? A que atribui essas ocorrências?
3. Como você avalia o relacionamento profissional entre as pessoas da equipe escolar? (professores, coordenadoras, direção e outros profissionais)?
4. Você observa diferenças de perfil profissional e de relacionamento entre a equipe do período matutino (Ensino Fundamental II) e a equipe do período vespertino (Ensino Fundamental I)?

### Questões sobre a coordenação pedagógica:

1. Que atribuições você considera essenciais à coordenação pedagógica?
2. Como você define a relação entre direção e coordenação pedagógica?
3. Qual é a sua percepção sobre a atuação da coordenadora pedagógica 1? E da coordenadora pedagógica 2?
4. Qual é a sua relação como diretora com a coordenação pedagógica? Em que circunstâncias você julga importante um trabalho mais aproximado da coordenação pedagógica no cotidiano escolar?

### Questões sobre a direção:

1. Quanto tempo atua como diretora na rede municipal de educação de São Paulo?
2. Como foi a sua chegada à EMEF G.? Há quanto tempo?
3. Como você considera sua relação com os profissionais da equipe? (assistente de direção; coordenação pedagógica; professores e outros profissionais da equipe)
4. Quais são suas impressões pessoais sobre as atribuições definidas ao cargo de direção?
5. Dessas atribuições, qual (quais) a (as) que exige(m) maior dedicação no cotidiano?
6. Como você julga a sua atuação no plano de formação profissional da equipe?
7. Em sua opinião, você recebe apoio em seu trabalho como diretora? (Se sim, de onde advém esse apoio?)
8. A que instâncias e a quem recorre em busca de suporte às suas realizações como diretora?

## APÊNDICE D – Roteiro de entrevista com as coordenadoras pedagógicas

### Informações pessoais

1. Nome Completo
2. Tempo de Trabalho na EMEF G.
3. Breve relato de sua formação e de sua experiência profissional.

### Características da EMEF G.

1. Como você caracteriza a EMEF G.?
2. Como pode ser definido o trabalho pedagógico desenvolvido na EMEF G.?
3. Que impressões você tem do cotidiano escolar na EMEF G.?
4. Como você define a relação da EMEF G. com os estudantes?
5. Como é a relação da escola com a comunidade e com as famílias dos estudantes?
6. A escola possui dois turnos de trabalho, pela manhã com o Ensino Fundamental II e à tarde com o Ensino Fundamental I. Em sua opinião, há especificidades no trabalho pedagógico em um e em outro turno? (Se sim, o que você destacaria como especificidades de um e de outro turno?)

### Características e relacionamento profissional da equipe

1. Em suas conversas e convivência com os professores, você consegue identificar os motivos que fazem com que eles venham para esta escola?
2. Quais são os índices de permanência e remoção de professores nesta EMEF? A que atribui essas ocorrências?
3. Como você avalia o relacionamento profissional entre as pessoas da equipe escolar? (professores, coordenadoras, direção e outros profissionais)?
4. Você observa diferenças de perfil profissional e de relacionamento entre a equipe do período matutino (Ensino Fundamental II) e a equipe do período vespertino (Ensino Fundamental I)?

### Questões sobre a direção

1. Que atribuições você considera essenciais à direção de uma escola?
2. Como você define a relação entre direção e coordenação pedagógica? Em que circunstâncias você julga importante um trabalho mais aproximado da direção no cotidiano escolar?
3. Quais as suas impressões pessoais sobre a atuação da diretora 1?
4. Como se caracterizava a relação da diretora 1 com a equipe escolar? E com você, particularmente?
5. Quais as suas impressões pessoais sobre a atuação da diretora 2?
6. Como se caracteriza a relação da diretora 2 com a equipe escolar? E com você, particularmente?
7. Você identifica diferenças nos perfis das diretoras 1 e 2? (Se sim, que diferenças você apontaria?)

### Questões sobre a coordenação pedagógica

1. Quanto tempo atua como coordenadora pedagógica na rede municipal de educação de São Paulo?
2. Como foi a sua chegada à EMEF G.? Há quanto tempo?
3. Como você considera sua relação com os profissionais da equipe? (direção, assistência de direção; com a outra coordenadora pedagógica; professores e outros profissionais da equipe)

4. Quais são suas impressões pessoais sobre as atribuições definidas ao cargo de coordenação pedagógica?
5. Dessas atribuições, qual (quais) a (as) que exige(m) maior dedicação no cotidiano?
6. Como você julga a sua atuação no plano de formação profissional da equipe?
7. Em sua opinião, você recebe apoio em seu trabalho como coordenadora pedagógica? (Se sim, de onde advém esse apoio?)
8. A que instâncias e a quem recorre em busca de suporte às suas realizações como coordenadora pedagógica?

## APÊNDICE E – Roteiro de entrevista com professores

### Informações pessoais

1. Nome completo
2. Cargo/ Função
3. Breve relato de sua formação e de sua experiência profissional.

### Impressões pessoais sobre a EMEF G.

1. Como você caracteriza a EMEF G, em termos gerais ?
2. Como é o trabalho pedagógico na EMEF G?
3. Que tipo de relação a EMEF G. mantém com os estudantes? E com as famílias? E com a comunidade?
4. Em suas conversas e convivência com os professores, você consegue identificar os motivos que fazem com que eles se removam para esta escola? Na rede municipal, entre os professores, esta escola é associada a alguma característica específica?
5. Como você avalia o relacionamento profissional entre as pessoas da equipe na EMEF G. (professores, coordenadoras e direção)?

### Questões sobre a coordenação pedagógica

1. Como foi a chegada da coordenadora pedagógica 1 na EMEF?
2. Como você percebe a atuação da coordenadora pedagógica 1? E no que se refere, particularmente, à formação profissional dos professores e da equipe?
3. Como foi a chegada da coordenadora pedagógica 2 na EMEF?
4. Como você percebe a atuação da coordenadora pedagógica 2? E no que se refere, particularmente, à formação profissional dos professores e da equipe?

### Questões sobre a direção

1. Qual a sua percepção sobre a atuação geral da diretora 1 na EMEF? Como era a atuação, particularmente, em relação à formação dos professores e da equipe?
2. Como se configurava a relação dela com a coordenação pedagógica e com a equipe?
3. Como você definiria o seu relacionamento profissional com a diretora 1?
4. Qual sua percepção sobre a saída da diretora 1 da EMEF?
5. Como você percebeu a chegada da diretora 2?
6. Na sua opinião, houve mudanças na forma de conduzir a direção? (Se sim, em que aspectos?)
7. Quais são suas impressões sobre a atuação da diretora 2?;
8. Como você definiria a relação da diretora 2 com a coordenação pedagógica e com a equipe?
9. Como você definiria o seu relacionamento profissional com a diretora 2?

## APÊNDICE F - Roteiro de entrevista com a assistente de direção

### Informações pessoais

1. Nome Completo
2. Tempo de Trabalho como assistente de direção da EMEF G.
3. Breve relato de sua formação e de sua experiência profissional.

### Características da EMEF G. (Referente ao período em que esteve nesta escola)

1. Como você caracterizava a EMEF G.?
2. Como podia ser definido o trabalho pedagógico desenvolvido na EMEF G.?
3. Que impressões você tinha do cotidiano escolar na EMEF G.?
4. Como você definia a relação da EMEF G. com os estudantes?
5. Como era a relação da escola com a comunidade e com as famílias dos estudantes?
6. A escola possui dois turnos de trabalho, pela manhã com o Ensino Fundamental II e à tarde com o Ensino Fundamental I. Em sua opinião, havia especificidades no trabalho pedagógico em um e em outro turno? (Se sim, o que você destacaria como especificidades de um e de outro turno?)

### Características e relacionamento profissional da equipe (Referente ao período em que esteve nesta escola)

1. Em suas conversas e convivência com os professores, você conseguia identificar os motivos que faziam com que eles viessem para esta escola?
2. Quais eram os índices de permanência e remoção de professores nesta EMEF? A que atribui essas ocorrências?
3. Como você avaliava o relacionamento profissional entre as pessoas da equipe escolar? (professores, coordenadoras, direção e outros profissionais)?
4. Você observava diferenças de perfil profissional e de relacionamento entre a equipe do período matutino (Ensino Fundamental II) e a equipe do período vespertino (Ensino Fundamental I)?

### Questões sobre a gestão:

1. Como você definia a relação entre direção, assistência de direção e coordenação pedagógica?
2. Qual era a sua percepção sobre a atuação da coordenadora pedagógica 1? E da coordenadora pedagógica 2?
3. Em que circunstâncias você julga importante um trabalho mais aproximado entre os gestores no cotidiano escolar?
4. Como se caracterizava a relação da diretora 1 com a equipe escolar? E com você, particularmente?
5. A que instâncias e a quem recorria em busca de suporte às suas realizações como assistente de direção?

## APÊNDICE G - Roteiro de entrevista com a supervisora escolar

### Informações pessoais

1. Nome Completo
2. Tempo de Trabalho como supervisora da EMEF G.
3. Breve relato de sua formação e de sua experiência profissional.

### Características da EMEF G.

1. Como você caracteriza a EMEF G.?
2. Como pode ser definido o trabalho pedagógico desenvolvido na EMEF G.?
3. Que impressões você tem do cotidiano escolar na EMEF G.?
4. Como você define a relação da EMEF G. com os estudantes?
5. Como é a relação da escola com a comunidade e com as famílias dos estudantes?
6. A escola possui dois turnos de trabalho, pela manhã com o Ensino Fundamental II e à tarde com o Ensino Fundamental I. Em sua opinião, há especificidades no trabalho pedagógico em um e em outro turno? (Se sim, o que você destacaria como especificidades de um e de outro turno?)
7. Como você avalia a qualidade do trabalho pedagógico da EMEF G, em relação às demais escolas que supervisiona?
8. Qual é o índice de retenção de alunos e a quantidade de alunos com deficiência na EMEF G? Compare este índice em relação às demais escolas que supervisiona?

### Questões sobre a gestão:

1. Como você percebe a atuação da coordenadora pedagógica 1? E no que se refere, particularmente, à formação profissional dos professores e da equipe?
2. Como você percebe a atuação da coordenadora pedagógica 2? E no que se refere, particularmente, à formação profissional dos professores e da equipe?
3. Como você percebia a atuação da diretora 1? E no que se refere, particularmente, à formação profissional dos professores e da equipe?
4. Como se caracterizava a relação da diretora 1 com a equipe escolar? E com você, particularmente?
5. Como você percebe a atuação da diretora 2? E no que se refere, particularmente, à formação profissional dos professores e da equipe?
6. Como se caracteriza a relação da diretora 2 com a equipe escolar? E com você, particularmente?
7. Você identifica diferenças nos perfis das diretoras 1 e 2? (Se sim, que diferenças você apontaria?)
8. Qual e como tem sido o seu foco de trabalho na EMEF G?



## **APÊNDICE H - Modelo de termo de consentimento livre e esclarecido**

Como gestora da EMEF Guilherme Sylveira, instituição de educação vinculada à Diretoria Regional de Educação Pirituba Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, reconheço os direitos do participante da pesquisa provisoriamente intitulada “**Perfil dos líderes estatutários em escolas que adotam práticas “diferenciadas” na Rede Municipal de São Paulo**”, orientada pela **Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Mônica Appezzato Pinazza**, e que tem como pesquisador responsável **Carlos Santos Machado Filho**, mestrando do Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, com os seguintes contatos respectivamente: [mapin@usp.br](mailto:mapin@usp.br) / [carlossmfilho@gmail.com](mailto:carlossmfilho@gmail.com) ou telefone 11- 99940-XXXX (Celular do Pesquisador).

Na qualidade de gestora, responsável pela referida instituição de educação, autorizo a realização do estudo nessa unidade. Compreendo como e o porquê a pesquisa está sendo desenvolvida. O pesquisador responsável garante sigilo absoluto, assegurando a privacidade dos sujeitos quanto aos dados envolvidos na pesquisa. Receberemos uma cópia assinada desse formulário de consentimento.

São Paulo, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ 2016.

Diretora da EMEF Guilherme Sylveira

## APÊNDICE I - Modelo de termo de autorização para gravação de voz

Depois de entendermos como e porque a pesquisa intitulada provisoriamente “**Perfil dos líderes estatutários em escolas que adotam práticas “diferenciadas” na Rede Municipal de São Paulo**”, está sendo realizada e compreendermos, especialmente, os métodos que serão usados para coleta de dados, assim como estarmos cientes da necessidade da gravação dos depoimentos, **AUTORIZAMOS**, por meio deste termo, o pesquisador **Carlos Santos Machado Filho** a realizar a gravação dos depoimentos prestados em entrevista individual, sem custos financeiros a nenhuma parte.

Esta **AUTORIZAÇÃO** foi concedida mediante compromisso do pesquisador acima citado em garantir-nos os seguintes direitos:

1. Poderemos ler a transcrição da gravação de nossos depoimentos;
2. Os dados produzidos serão usados exclusivamente para gerar informações para a pesquisa, aqui indicada, e outras publicações dela decorrentes, quais sejam: revistas científicas, congressos e jornais;
3. Os nossos dados de identificação não serão revelados em nenhuma das vias de publicação das informações geradas;
4. Qualquer outra forma de utilização dessas informações somente poderá ser feita mediante nossa autorização;
5. Seremos livres para solicitar a posse da gravação e transcrição de nossos depoimentos à entrevista.

São Paulo, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2017.

## APÊNDICE J - Carta de solicitação de autorização para a pesquisa junto à Diretoria Regional de Educação



São Paulo, 1 de agosto de 2017.

À Ilma. Prof.<sup>a</sup>,  
Aurora Maria Fernandes  
Diretoria Regional de Educação Pirituba/Jaraguá

Prezada Senhora Diretora,

Eu, Carlos Santos Machado Filho, portador de RG: 28.744.145-3, Nº USP: 3679420, estudante regularmente matriculado no mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo na Área de Concentração: Formação, Currículo e Práticas Pedagógicas, sob a orientação da Profa. Dra. Mônica Appezzato Pinazza, venho, respeitosamente, solicitar autorização dessa Diretoria para desenvolver minha pesquisa de Mestrado, sob o título provisório “Perfil dos líderes estatutários em escolas que adotam práticas “diferenciadas” na Rede Municipal de São Paulo”, na EMEF [REDACTED], vinculados à Diretoria Regional de Educação Pirituba.

Esclareço que já foram realizados contatos com a equipe gestora das instituições ora citadas, e o meu projeto de pesquisa apresentado aos profissionais, que demonstraram compreensão dos meus propósitos de estudo e aceitaram a possibilidade de acolhê-lo na unidade educacional.

Envio-lhe, em anexo, o Projeto de Pesquisa em questão, com o desejo de que minha solicitação seja acolhida por essa douta Diretoria.

Desde já, agradeço a atenção dispensada e coloco-me à disposição para eventuais esclarecimentos, disponibilizando, para isso, meus contatos: fone 11-9.9940-[REDACTED] e e-mail carlos.santos.filho@usp.br

Atenciosamente,



Carlos Santos Machado Filho

Ciente:



Prof. Dra. Mônica Appezzato Pinazza,  
Orientadora

## ANEXO A – Termo de autorização para a pesquisa junto à Diretoria Regional de Educação



SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO  
Diretoria Regional de Educação Pirituba / Jaraguá

São Paulo, 10 de agosto de 2017.

### Ofício nº 0296/2017 – DRE - PJ

Ref. Pesquisa Acadêmica – “Perfil dos líderes estatutários em escolas que adotam práticas diferenciadas na Rede Municipal de São Paulo”.

**Prezada Senhora**

Acuso recebimento de solicitação para realização de pesquisa acadêmica do mestrando Carlos Santos Machado Filho, matriculado no curso de Pós-Graduação Mestrado em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, na Área de Concentração: Formação, Currículo e Práticas Pedagógicas, com enfoque no Cotidiano e a Gestão Escolar, sobre o tema “Perfil dos líderes estatutários em escolas que adotam práticas diferenciadas na Rede Municipal de São Paulo”, especificamente na EMEF G [REDACTED], desta DRE.

Autorizando a solicitação para o objetivo indicado, ressalto que, na conclusão dos trabalhos, seja encaminhado a esta Diretoria Regional de Educação o relatório final da pesquisa, para arquivo e eventual consulta.

Esclareço, ainda, que os registros apurados somente poderão ser utilizados no âmbito da pesquisa aqui noticiada, ficando vedada sua divulgação para finalidade diversa.

Na oportunidade, renovo expressões de estima e consideração.

**AURORA MARIA FERNANDES**

RF 634.754.1

Diretora Regional de Educação

Diretoria Regional de Educação Pirituba/Jaraguá – DRE PJ

Ilma. Senhora

**Professora Doutora MÔNICA APPEZZATO PINAZZA**

Orientadora

Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo - FEUSP.

## ANEXO B – Termo de autorização para a pesquisa por parte a Comissão de Ética em Pesquisa da Faculdade de Educação da USP

· FEUSP

COMISSÃO DE ÉTICA EM PESQUISA

FEUSP 089/2017

Projeto: "Perfil dos líderes estatutários em escolas que adotam práticas "diferenciadas" na Rede Municipal de São Paulo"

**Interessados:** Carlos Santos Machado Filho e a Profa. Dra. Mônica Apezatto Pinazza

A Comissão de Ética em Pesquisa da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo analisou os materiais apresentados referentes à pesquisa: "Perfil dos líderes estatutários em escolas que adotam práticas "diferenciadas" na Rede Municipal de São Paulo", de autoria da pesquisador de mestrado: Carlos Santos Machado Filho, orientando da Profa. Dra. Monica Apezatto Pinazza. Considerou que a pesquisa cumpre com todos os requisitos e determinações da Resolução CNS 510/2016 sobre a Ética na Pesquisa com Seres Humanos.

São Paulo, 20 de setembro de 2017



Profa. Dra. Flávia I. Schilling

Presidente da Comissão de Ética em Pesquisa da FEUSP

cep.fe@usp.br