

PONTÍFICA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS
Programa de Pós Graduação em Educação

**FORMAÇÃO CONTINUADA E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE
PROFESSORES A PARTIR DA EXPERIÊNCIA DE GESTÃO: estudo em escolas
públicas estaduais de Belo Horizonte**

Eliurde Elinia Rodrigues

Belo Horizonte
2008

Eliurde Elinia Rodrigues

**FORMAÇÃO CONTINUADA E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE
PROFESSORES A PARTIR DA EXPERIÊNCIA DE GESTÃO: estudo em escolas
públicas estaduais de Belo Horizonte**

**Dissertação apresentada ao Programa de Pós-
Graduação em Educação da Pontifícia
Universidade Católica de Minas Gerais, como
requisito parcial para obtenção do título de
Mestre em Educação**

Orientadora: Prof^ª Dr^ª Magali de Castro

**Linha de Pesquisa: Profissão Docente:
Constituição e Memória**

Belo Horizonte

2008

FICHA CATALOGRÁFICA

Elaborada pela Biblioteca da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais

Rodrigues, Eliurde Elinia

R696f Formação continuada e o desenvolvimento profissional de professores a partir da experiência de gestão: estudo em escolas públicas estaduais da região de Belo Horizonte / Eliurde Elinia Rodrigues. – Belo Horizonte, 2008.

160f.

Orientadora: Prof^ª Dr^ª Magali de Castro.

Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Programa de Pós Graduação em Educação.

Bibliografia.

1. Professores - Formação. 2. Professores - Participação na administração. 3. Formação profissional. I. Castro, Magali de. II. Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Programa de Pós Graduação em Educação. III. Título.

CDU: 371.13

Eliurde Elinia Rodrigues

FORMAÇÃO CONTINUADA E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES A PARTIR DA EXPERIÊNCIA DE GESTÃO: estudo em escolas públicas estaduais de Belo Horizonte

Dissertação apresentado ao Programa de Pós-graduação em Educação, Linha de Pesquisa: Profissão Docente: Constituição e Memória, da Pontfícia Universidade Católica de Minas Gerais. Banca Examinadora constituída pelos professores:
Belo Horizonte, 17 de abril de 2008.

Profª Drª Magali de Castro (Orientadora) – PUC MINAS

Profª Drª Maria de Lourdes Rangel Tura - UERJ

Profª Drª Leila Alvarenga Mafra – PUC MINAS

A Deus, por sua presença em cada fase dessa jornada, sendo minha fortaleza.
A meus pais, sempre apoiando e torcendo em cada passo de minha vida.
A meus amigos que, a seu modo torcem comigo por essa conquista, em especial,
aqueles que auxiliaram na concretização deste estudo, meu agradecimento.
A orientadora Magali pelas descobertas, pela inspiração, pelo presente que é em
minha vida.
A Marinete, amizade gravada na mente e coração, continuamos em travessia.
A Edith Mafra, reconhecimento pelo mérito e possibilidade profissional.
A Cynthia, dissemos: sim.
A Jacira, nos descobrimos amigas e foi bom, muito bom.

“Sabe-se, no entanto, que dirigir uma instituição educacional é muito diferente de ser professor, e que, embora haja algumas coincidências, ser diretor exige competências e habilidades distintas daquelas que são necessárias para o exercício do magistério.”

Pedro Faria Borges

RESUMO

Este trabalho tem o propósito de contribuir para o entendimento do processo de formação vivenciado pelo professor, na função de gestor. Tendo como objetivo geral analisar as influências e interfaces que a experiência na gestão da escola tem no processo de desenvolvimento profissional e na formação continuada do professor, buscou-se identificar motivos, circunstâncias e influências, percepções pessoais e profissionais, bem como oportunidades que o exercício da gestão promoveu na vida, na prática docente e nas interações sociais e educacionais. Foram selecionadas como campos de investigação, três escolas da rede pública estadual de ensino fundamental da grande Belo Horizonte. A abordagem qualitativa envolveu a análise bibliográfica e documental a respeito do contexto político e educacional mineiro desde a década de 80 até hoje, bem como entrevistas semi-estruturadas com onze professores que, nesse período, transitaram entre a docência e a gestão nas escolas pesquisadas. A dissertação apoiou-se em quatro eixos de discussão: a formação continuada com ênfase no *locus* de aprendizagem em Nóvoa (1991), Garcia (1999) e Imbernón (2006); o desenvolvimento profissional em serviço em Garcia (1999) e sua relação com os ciclos de vida em Huberman (1995) e, também, buscou suporte em Libâneo (2001) sobre a representatividade da gestão na escola. Os resultados revelaram as dificuldades enfrentadas pelos professores que assumem a gestão da escola e as marcas deixadas, pelo trabalho realizado, em sua atividade docente e em suas relações no espaço escolar. A pesquisa apontou algumas questões que devem ser consideradas na implantação de políticas educacionais, envolvendo a formação continuada de profissionais da educação. Quanto à percepção dos atores sobre a função do diretor, a pesquisa mostrou que os profissionais da docência, apesar de se envolverem nos processos internos da escola e de considerarem a importância da experiência de gestão para sua formação continuada e seu desenvolvimento profissional, reconhecem-se muito mais como docentes do que como gestores.

Palavras-chave: formação continuada, desenvolvimento profissional, profissão docente, gestão da escola.

ABSTRACT

This paper aims to contribute to the understanding of the process of experience acquisition by teachers working as managers. The main target is to analyze the influences and interfaces that school managerial experience has in the process of professional experience, as well as in the continuous studies on the part of teachers, we sought to identify reasons, circumstances and influences, personal and professional perceptions, in addition to opportunities which the exercise of management promoted in life, teaching practice as well as social and educational interactions. Three public state schools in the surrounding areas of Belo Horizonte were chosen as investigation fields for this paper. Quantitative approach involved the bibliographic and documental analysis regarding the political educational context in Minas Gerais since the 80s up to these days, as well as semi-structured interviews with eleven teachers who, during this period, worked as teachers and managers in the schools which were subject to this study. This thesis was based on three discussion axes: Continuous learning with emphasis on the learning *locus* in Nóvoa (1991), Garcia (1999) and Imbernón (2006); the professional development at work in Garcia (1999) and its relation to the life cycles in Huberman (1995) and, also, we sought support in Libâneo (2001) in regard to the representativeness of school management. The results revealed the difficulties faced by teachers who assume the management of schools and the marks left by the work they perform in the teaching activity, as well as in their relation with the school space. The research pointed towards some issues which should be considered in the implementation of educational policies, involving the continuous studies of professionals in the educational area. In regard to the perception of the subjects concerning the position of director, the research showed that teaching professionals, despite their involvement in the school's internal processes and the fact that they do consider managerial experience as part of their continuous studies and professional development, acknowledge themselves as teachers, rather than as managers.

Keywords: Continuous studies, professional development, teaching profession, school management.

LISTA DE SIGLAS

ADEOMG – Associação de Diretores de Escolas Oficiais de Minas Gerais

ADESG – Associação dos Diplomados da Escola Superior de Guerra

ADI – Avaliação de Desempenho Individual

AED – Avaliação Especial de Desempenho

INSS – Instituto Nacional do Seguro Social

CME – Congresso Mineiro de Educação

DCG – Diretoria de Capacitação de Gestores

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

PDPI – Projeto de Desenvolvimento Político Institucional

SEE-MG – Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais

SRE – Secretaria Regional de Ensino

STF – Supremo Tribunal Federal

SUMARIO

1 INTRODUÇÃO	12
2 APORTES METODOLÓGICOS	20
2.1 Abordagem metodológica	21
2.2 Procedimentos metodológicos	22
2.3 Os campos da pesquisa	23
2.3.1 Escola Estadual Alfa	23
2.3.2 Escola Estadual Beta	25
2.3.3 Escola Estadual Gamma	27
2.4 Fontes da pesquisa	28
2.4.1 Fontes Documentais	29
2.4.2 Fontes Orais	29
3 PROFISSÃO DOCENTE E FORMAÇÃO DE PROFESSORES	31
3.1 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES	31
3.2 FORMAÇÃO CONTINUADA, DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL E OS CICLOS DE VIDA NA CARREIRA DE PROFESSORES	37
3.3 GESTÃO PARTICIPATIVA: UMA OPORTUNIDADE DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DO PROFESSOR	47
4 DA ADMINISTRAÇÃO À GESTÃO DEMOCRÁTICA: o caso brasileiro	51
4.1 GESTÃO DEMOCRÁTICA E ELEIÇÃO DE DIRETORES DAS ESCOLAS PÚBLICAS DE MINAS GERAIS A PARTIR DO I CONGRESSO MINEIRO DE EDUCAÇÃO	55
5 AS ESCOLAS PESQUISADAS, SUA PARTICIPAÇÃO NO I CME E SEUS PROCESSOS ELEITORAIS PARA PREENCHIMENTO DO CARGO DE DIRETOR	64
5.1 Escola Estadual Alfa	64
5.2 Escola Estadual Beta	66
5.3 Escola Estadual Gamma	67
6 A EXPERIÊNCIA DE GESTÃO ESCOLAR, A FORMAÇÃO CONTINUADA E O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES: O QUE A PESQUISA APONTA	72
6.1 <i>Vida na escola e fora dela: experiências anteriores à gestão</i>	72
6.2 <i>De professor a gestor: os motivos para a candidatura, a percepção do I CME e o processo eleitoral</i>	79
6.3 <i>A gestão e seus reflexos nas relações profissionais e na vida pessoal do professor</i>	91
6.3.1 <i>O choque com a realidade e as dificuldades administrativas e financeiras</i>	91
6.3.2 <i>As relações interpessoais e profissionais</i>	95
6.3.3 <i>Disposições, condições de trabalho e realizações significativas enquanto diretor da escola</i>	114
6.4 <i>De gestor a professor: mudanças na prática docente e nas percepções sobre a docência</i>	122
6.5 <i>Experiência de gestão como processo de formação continuada e de desenvolvimento profissional do professor</i>	133

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	148
8 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	153
9 ANEXOS	159

1 INTRODUÇÃO

Há uma variada literatura nacional e internacional, tratando das forças da globalização econômica e de sua interferência nos rumos das políticas educacionais. Desde o final da década de 70, questões como a centralização, o ensino de qualidade para todos e a gestão democrática da escola pública vêm sendo alvo de discussões por profissionais de ensino e outras pessoas envolvidas direta ou indiretamente com educação.

Nesse contexto, volta-se o olhar para o interior da escola pública, lugar de encontro de atores diversificados, em que se refletem os conflitos e contradições existentes na sociedade. As políticas públicas anunciam mais autonomia para a escola e afirmam que, por meio de uma gestão de legitimidade, será possível atender às demandas de uma sociedade mais flexível.

Essa discussão diz respeito ao processo de democratização da gestão escolar e apresenta novas perspectivas aos professores que, além da docência, terão como possibilidade uma prática educativa mais ampla, envolvendo aspectos da gestão da escola.

A importância da participação da comunidade escolar nas demandas sociais e educacionais da escola é nitidamente ressaltada no processo de escolha dos diretores, representando uma bandeira de luta dos profissionais da educação, que não é nova, mas que aparece como um requisito fundamental para a democratização da escola.

Na atualidade, os ambientes sociais e organizativos, entre os quais se inclui a escola, sofrem influências e mudanças nas dimensões política, econômica, social e cultural, coexistindo dois paradigmas, um focado na concepção de sociedade racionalista e o outro, numa sociedade de participação, parcerias e interação. A participação é entendida como indicador de uma sociedade democrática e se apresenta com um caráter formativo. Segundo Libâneo (2001:79), *“a participação é o principal meio de assegurar a gestão democrática da escola, possibilitando o envolvimento de profissionais e usuários no processo de tomada de decisões e funcionamento da organização escolar.”*

Nesse sentido, a gestão participativo-democrática, orientada pelo Conselho Nacional de Educação, não se efetiva somente via eleição direta para

diretor; exigirá do profissional uma postura democrática, uma maneira aberta e construtiva de lidar com o contexto escolar, suas relações, seus conflitos, negociação e participação, outras habilidades requeridas desses profissionais da educação, conforme nos afirma Libâneo:

O conceito de participação se fundamenta no de autonomia, que significa a capacidade das pessoas e dos grupos de livre determinação de si próprios, isto é, de conduzirem sua própria vida. Como a autonomia opõe-se às formas autoritárias de tomada de decisão, sua realização concreta nas instituições é a participação. Portanto, um modelo de gestão democrática-participativa tem na autonomia um dos seus mais importantes princípios, implicando a livre escolha de objetivos e processos de trabalho e a construção conjunta do ambiente de trabalho. (LIBÂNEO, 2001:80)

Apesar de não se circunscrever especificamente ao processo de eleições diretas para diretor, a participação democrática nas escolas tem sido cada vez mais impulsionada por esse processo, que vem contribuindo para o exercício da gestão democrática. Historicamente, a maioria dos diretores de escolas públicas de ensino fundamental são professores, uma vez que, de acordo com a Diretoria de Capacitação de Gestores (DCG), foi identificado somente um concurso para Diretor de Escola, no Estado de Minas Gerais¹. Assim, até a década de oitenta, os diretores eram ocupantes do cargo, por meio do concurso efetuado na década de setenta ou indicados por políticos partidários, em geral professores e ou especialistas desviados da função, que eram indicados e nomeados como diretores.

Nos anos oitenta do século XX, no bojo da democratização que atingiu todos os setores do país, após vinte anos de ditadura militar, foi implantada, nas escolas públicas, a eleição direta para diretores. Nessa nova política, os candidatos a diretor eram os profissionais da escola — especialistas e professores. Assim, o profissional docente da escola pública de ensino fundamental vem, ao longo dos anos noventa, tendo a oportunidade de exercer a direção da escola, independente de ter ou não a formação específica em cursos de Pedagogia ou especialização em gestão.

Nesse contexto da gestão escolar, o exercício da administração se efetiva sem uma preparação específica e representa um desafio para os professores.

¹ No Estado de Minas Gerais aconteceu um único concurso para diretor de escolas primárias com nomeação em 17 de dezembro de 1971. O Instituto de Educação de Minas Gerais, que formava o técnico em Administração Escolar, conferiu o reconhecimento dos diplomas às alunas. De acordo com depoimento de uma diretora desse processo, o concurso contou com 1.000 candidatas e 300 foram aprovadas. Atualmente, o Estado de Minas Gerais, tem duas diretoras nessa situação conforme DCG da Secretaria de Educação.

Muitos deles dão conta dessa tarefa de forma exitosa, ou mesmo satisfatória, e aproveitam essa experiência para desenvolvimento profissional, enquanto docentes. O trabalho desempenhado pelo professor na gestão envolve formação profissional e humana que o prepare para ser um agente intelectual, reflexivo e transformador.

Neste trabalho, tendo como ponto de partida reflexões sobre a profissão docente e a formação dos professores, pretendo compreender o processo de formação continuada e a autoformação de docentes da rede pública estadual, a partir do exercício da gestão escolar.

A escolha desse tema foi motivada, principalmente, por minha atividade no curso de Pedagogia, cujos egressos, além da função docente, podem também exercer atividades relacionadas à gestão das escolas. Minha experiência docente e as discussões com alunos de Pedagogia e profissionais da educação levaram-me a questionar sobre os processos de formação e, principalmente, de autoformação de professores, a partir da experiência na gestão de escolas.

Alguns questionamentos se destacaram: o que motiva o professor a assumir o cargo de diretor? Quando e como professores se tornam diretores da escola? Enquanto diretor, quais as dificuldades e alternativas vividas no desenvolvimento da atividade? O que representa para os professores, nos aspectos pessoal e profissional, a experiência na gestão da escola? Depois da experiência da gestão, como o professor se relaciona com a volta para a sala de aula? Quais as possíveis influências ou interferências que a experiência na direção da escola tem na prática docente e nas relações dos professores com seus pares? A vivência dessa experiência pode ser considerada como um processo de formação? A experiência de gestão cria situações ou mobiliza o professor em sua formação continuada profissional? A formação inicial oferece subsídios para a prática gestora?

Partindo dessas questões, a pesquisa teve como objetivo geral analisar as influências e interfaces que a experiência na gestão da escola tem no processo de desenvolvimento profissional e formação continuada do professor da rede pública estadual de Belo Horizonte e como objetivos específicos: caracterizar a profissão docente e detectar suas interfaces com a profissão de administrador escolar; identificar as razões e circunstâncias em que professores se tornam diretores; detectar a percepção dos professores sobre a importância da experiência de gestão para sua vida pessoal e profissional; identificar e analisar a influência da experiência

como diretor na construção da identidade profissional do professor em suas relações profissionais; detectar a influência da experiência de gestão na percepção do professor sobre a docência; detectar e analisar as oportunidades que a experiência na gestão traz para o desenvolvimento profissional e para a formação continuada de professores.

Para alcançar esses objetivos, optei por trabalhar com professores que, no período de 1991 até a atualidade, compuseram os quadros administrativos-pedagógicos de escolas públicas de Belo Horizonte, Minas Gerais e que, nessa trajetória transitaram pelos cargos administrativo e docente. Na verdade, dos onze atores da pesquisa, três diretores ainda continuavam no cargo e, dos oito que deixaram a gestão, seis retornaram à sala de aula, um assumiu a função de supervisor pedagógico e, o outro, a vice-direção de um turno. Em princípio, pensei em entrevistar apenas os que voltaram à sala de aula. Entretanto, o maior contato com os atores, no campo, revelou a importância de ouvir os outros, na medida em que, a partir de sua experiência docente anterior à gestão e de seu exercício no cargo de diretor, poderiam dar uma contribuição particular para a pesquisa.

A pesquisa foi realizada a partir da análise das mudanças na forma de gestão da escola pública, implementadas no início da década de oitenta, quando o processo de indicação por políticos partidários foi substituída pela eleição direta de diretores. Nessa análise, busquei distinguir como esse espaço de atuação para o docente está interferindo na sua formação continuada e no conhecimento sobre as possibilidades educativas para seu desenvolvimento pessoal e profissional, no contexto escolar.

Com essa pesquisa, pretendo trazer subsídios para a análise do processo de formação vivenciado na gestão e sua influência posterior no trabalho como professor. O elemento central a ser analisado se refere ao mapeamento do papel desempenhado pelos professores enquanto gestores e à interferência dessa experiência na identidade profissional, no espaço de atuação docente. Perrenoud salienta que:

O pessoal administrativo também deve aprender a delegar, pedir contas, conduzir, suscitar, caucionar ou negociar projetos, fazer e interpretar balanços, incitar sem impor, dirigir sem privar. Essas competências, esses saberes de ação quase não se desenvolvem, espontaneamente, sem formação, sem procedimento reflexivo, sem transformação identitária. Todos

os ofícios da educação estão envolvidos e exigem novas competências em matéria de administração da escola. (PERRENOUD, 2000:96)

Algumas competências necessárias à ação administrativa apresentam especificidades que requerem uma preparação do profissional da educação, por isso deve-se investir na construção de uma postura de *ação-reflexão-ação* na formação continuada em serviço. Oliveira (1996), ao analisar o papel do diretor no quadro de reestruturação do trabalho pedagógico, em diferentes momentos históricos, reflete sobre os acertos e os erros da função administrativa escolar, com a intenção de traçar o papel do diretor na atualidade. Também Paro (1995: 107), em sua pesquisa sobre a escola pública de São Paulo, ao apresentar o item “formação acadêmica do diretor”, considera que, para que a escola atingisse os objetivos educacionais, “o diretor deveria ser uma pessoa muito bem preparada.” As condições de trabalho devem ser consideradas como uma variável fundamental de análise, mas, de maneira geral, as pessoas também tendem a valorizar a formação teórica prévia do diretor, acreditando que o conhecimento possibilitará segurança e domínio de aspectos administrativos, legais, pedagógicos, relacionais e políticos.

Nesta pesquisa, as análises do processo de gestão, vivenciados por um professor que é eleito e nomeado, têm como enfoque a carreira e profissão docente e não a gestão.

O marco histórico inicial dessas relações e reflexões acerca do professor que acessa a função de gestão, em Minas Gerais, está impresso no I Congresso Mineiro de Educação, que propôs, pela primeira vez, a eleição direta para diretores, no bojo da proposta de democratização das relações de poder na escola. A partir da análise documental e do depoimento de professores, visei identificar as interferências da experiência de gestão na construção da identidade de professores e na sua prática docente.

Considerando a importância de se pesquisar essa temática da formação continuada e desenvolvimento profissional do professor, a partir do exercício da função administrativa, esta pesquisa visa contribuir para a reflexão sobre a construção de novas identidades da profissão docente, procurando revelar as relações entre a gestão escolar, a formação continuada e o desenvolvimento profissional do professor, a partir do exercício da função administrativa.

Sendo realizada após quinze anos de experiência democrática nas escolas estaduais de Minas Gerais, esta pesquisa poderá contribuir para a

discussão sobre os caminhos necessários à formação do educador para a gestão. O momento de nossa história educacional, em que o processo de gestão da escola passa a ser efetivado pela eleição direta, representa o anseio da comunidade escolar e também revela algumas dificuldades e alternativas que foram enfrentadas na atuação profissional do professor que assume a gestão.

Buscando facilitar a leitura e interligar os elos que envolvem a questão, esta pesquisa foi sistematizada em seis capítulos.

A Introdução pontua a proposta da pesquisa, partindo da sua questão central, no intuito de retratar a importância e o porquê de investigar o professor que vive a experiência de gestão da escola, discutindo dilemas, dúvidas, dificuldades.

O capítulo 1 descreve os motivos da escolha da abordagem metodológica, pontua o perfil das escolas pesquisadas e informa a relação dos atores com cada unidade escolar. Os argumentos são apresentados na tentativa de esclarecer a relação entre o objeto da pesquisa, o campo de estudos e a estratégia metodológica.

No capítulo 2, intitulado “Profissão Docente e Formação de Professores: algumas considerações”, é traçado um breve histórico da profissão docente, para o que buscou-se subsídios nos documentos legais, com a intenção de construir um referencial da formação e da profissão docente, ao longo do século XX.

O capítulo 3 apresenta três referenciais teóricos, com os quais busco dialogar com os dados da pesquisa: a formação continuada, o desenvolvimento profissional e os ciclos de vida profissional, que se inter-influenciam e de certa forma, determinam as possibilidades de trabalho na carreira docente. Entre os teóricos interlocutores, destaco Garcia, devido à obra extensa, descritiva e aprofundada sobre o processo de formação continuada e desenvolvimento profissional de professores.

O capítulo 4 focaliza algumas concepções da gestão democrática-participativa e a possibilidade de acesso de professores à experiência na gestão, abrindo novo espaço de atuação na carreira.

O capítulo 5 enfatiza e situa o momento histórico em Minas Gerais, iniciado em 1983, com o I Congresso Mineiro de Educação, retratando os primeiros passos do processo de democratização da escola e, posteriormente, em 1991, a normatização da eleição de diretores no Estado.

O capítulo 6 apresenta as afirmativas e análises dos depoimentos trazidos pelos atores selecionados, que vivenciaram e vivenciam a gestão da escola. A entrevista buscou subsídios em três momentos distintos: aquele que antecedeu a experiência de gestão; a vivência da gestão e momento posterior, que, em alguns casos, não foi experienciado, na medida em que há diretores que ainda não retornaram à sala de aula, mas pretendem fazê-lo. Assim, busquei retratar a profissão docente e suas interfaces com a gestão, partindo das experiências anteriores e passando pelo processo de candidatura e eleição, para analisar a vivência da gestão e o retorno à função docente.

O capítulo 7 contém as considerações finais, algumas reflexões produzidas no diálogo entre a formação em licenciatura e a experiência dos professores no desempenho da função gestora; e apresenta, a partir a vivência da percepção dos professores, o desenvolvimento profissional e pessoal advindo da experiência na gestão.

2 APORTES METODOLÓGICOS

O entendimento de que a metodologia deve ser definida em um contexto teórico-metodológico possibilita considerar que discuti-la fora de um quadro de referência teórico compromete a sua efetividade, por não se encontrar condicionada a pressupostos epistemológicos.

Para uma pesquisa científica, é necessária a confrontação entre os dados, as evidências, as informações coletadas, pois trata-se de um momento em que pensamento e ação se entrelaçam para elaborar-se um conhecimento proposto como alvo de novas proposições. O conhecimento que constrói parte da curiosidade e inquietação em relação ao professor que se forma em serviço, a partir do exercício da gestão da escola, sendo que sua formação inicial tem, como abordagem central, aspectos do ensino e aprendizagem e, na função administrativa, outros fundamentos serão requeridos. Nóvoa (1997: 28-31), defende que a escola é o *locus* de trabalho e, também, *locus* de formação continuada, para se realizar o desenvolvimento profissional em serviço, sendo assim, deve desenvolver programas como uma prática fundamental para a constituição do trabalho docente na atualidade. Para ele, nenhuma reforma educacional terá valor se a formação de professores não for encarada como prioridade. *“O aprender contínuo é essencial e se concentra em dois pilares: a própria pessoa, como agente, e a escola, como lugar de crescimento profissional permanente”*.

A pesquisa foi realizada nos moldes do paradigma qualitativo que, segundo Bogdan e Biken (1994: 47) possui cinco características: 1) ter como fonte direta de dados o ambiente natural; 2) ser descritiva; os dados envolvem palavras escritas que assumem particular importância nesse tipo de abordagem, e também imagens, no sentido de retratar e ilustrar o que aconteceu. Essa forma faz com que o pesquisador não encare as coisas do mundo como triviais, e esteja, atento a minúcias, e detalhes do meio, que poderão ser significativos na compreensão mais esclarecedora do objeto de estudo; 3) interessar-se pelo processo, mais do que simplesmente pelos resultados e produtos. *“As técnicas quantitativas conseguiram demonstrar, recorrendo a pré e pós-testes, que as mudanças se verificam. As estratégias qualitativas patentearam o modo como as expectativas se traduzem nas atividades, procedimento e interações diárias”* (Estrela e Estrela, 1994: 49); 4)

analisar os dados de forma indutiva, ao procurar coletá-los e depois, com base nas muitas peças individuais de informação, realizar as inter-relações; 5) conferir importância vital ao significado, pois o pesquisador intenciona encontrar, nos atores da pesquisa, dados particulares e diferentes perspectivas sobre um assunto. Psathas (1973)², citado por Estrela e Estrela (1994: 51), assim expressa esse processo, apontando para a necessidade de se considerar as experiências do ponto de vista dos atores: *“aquilo que eles experimentam, o modo como eles interpretam as suas experiências e o modo como eles próprios estruturam o mundo social em que vivem (...)”*. Assim como Psathas acredito que a fala do próprio docente é elemento fundamental para compreender seu processo de formação continuada e autoformação. Considero também que somente os professores que viveram essa experiência podem produzir o conhecimento que procuro e que se produz no limite indefinido entre o pessoal e o coletivo. É bem verdade que as pessoas relatam situações mediante sua percepção, podem esquecer fatos de propósito ou mesmo por escolha, mas tudo faz parte de uma pesquisa qualitativa: interpretações pessoais, opiniões divergentes sobre um mesmo assunto, subjetividade.

2.1 ABORDAGEM METODOLÓGICA

Em relação ao paradigma qualitativo, esta pesquisa não se encaixa em nenhuma das abordagens tradicionalmente aceitas: não se trata de estudo etnográfico que, por definição de Spradley (1979)³, citado por André e Ludke (1986: 14), *“é uma descrição de um sistema de significados culturais de um determinado grupo”*; não pretendia fazer uma descrição densa de um campo, e sim realizar um estudo com atores que, em momentos históricos e culturais diferentes e em situações particulares, vivenciaram uma experiência pessoal e profissional.

Não se trata de pesquisa histórica, porém é importante delimitar um tempo cronológico que marca a ocorrência do fenômeno a ser analisado. No caso desta pesquisa, o marco histórico é a década de oitenta, em que, no bojo do

² PSATHAS, G. (ed.) *Phenomenological Sociology* (New York, Wiley Interscience, 1973).

³ SPRADLEY, J. *The ethnographic interview*. Forth Worth: Hancourt Brace Jovanovich College, 1979.

processo de democratização social, são enfatizadas as relações democráticas no interior da escola.

Tampouco esta pesquisa se refere à História Oral, pois não incide sobre o passado de atores que fazem uma narrativa sobre sua existência através do tempo. O interesse está em pesquisar os reflexos da experiência na função administrativa sobre a prática docente. Assim, a vivência da gestão é o eixo unificador dos atores que integraram a amostra intencionada.

Em princípio, considerando a interpretação do objeto analisado em contexto, a variedade de fontes e a busca de todos os elementos relacionados e interrelacionados, poderia dizer que se trata de um estudo de caso. Não se trata, entretanto, dessa abordagem, na medida em que a pesquisa incluirá apenas professores que foram diretores e não tem como alvo todos os elementos e atores envolvidos com a gestão da escola e com a docência. Assim, por não retratar a realidade de forma completa e profunda, e por não representar os diferentes, e às vezes conflitantes, aspectos sociais, não pode ser considerada como um estudo de caso.

Algumas características do estudo de caso permitem identificar aproximações da pesquisa proposta com essa abordagem: a busca de novas respostas para o processo de formação continuada do professor, a partir da experiência de gestão; a interpretação em contexto, o que significa levar em conta como se situa a função administrativa no espaço da escola e suas inter-relações com a função docente, na tentativa de retratar a realidade da escola e seus contextos.

Recorrer a uma variedade de fontes de informação também é uma dimensão necessária nesta pesquisa, que implica na análise de fontes documentais: legislação, programa estadual e realização de entrevistas.

A opção por um estudo no paradigma qualitativo, sem a preocupação de enquadrá-lo nas abordagens tradicionalmente aceitas, encontra suporte em Bourdieu quando, ao abordar os escritos metodológicos sobre as técnicas de pesquisa, afirma que:

Por mais úteis que possam ser para esclarecer tal ou qual efeito que o pesquisador pode exercer “sem o saber”, lhes falta quase sempre o essencial, sem dúvida porque permanecem dominados pela fidelidade a velhos princípios metodológicos que são frequentemente decorrentes, como o ideal da padronização dos procedimentos, da vontade de imitar os sinais

exteriores mais reconhecidos do rigor das disciplinas científicas; não me parece, em todo caso que eles levem em consideração tudo aquilo que sempre fizeram, e sempre souberam os pesquisadores que respeitavam seu objeto e os mais atentos às sutilezas quase infinitas das estratégias que os agentes sociais desenvolvem na conduta comum de sua existência. Muitas dezenas de anos de prática da pesquisa sob todas as formas, da etnologia à sociologia, do questionário fechado à entrevista mais aberta, convenceram-me que esta prática não encontra sua expressão adequada nem nas prescrições de uma metodologia frequentemente mais cientista que científica, nem nas preocupações anticientíficas das místicas da fusão afetiva. (BOURDIEU, 1997: 693)

Estrela e Estrela (1994: 68), ao abordarem a pesquisa qualitativa, afirmam que “(...) investigadores neste tipo de investigação se interessam pelo modo como as pessoas pensam sobre as suas vidas, experiências e situações particulares, (...)”. Esse tipo de pesquisa tem como dado fundamental o depoimento dos atores. O interesse do pesquisador de captar aquilo que é verdadeiramente importante só acontecerá com a contribuição dos atores envolvidos.

2.2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A proposta desta pesquisa é analisar a experiência de professores enquanto gestores em relação ao desenvolvimento profissional e à formação em serviço, tendo em vista seu trabalho posterior como docente.

Para isso, além da análise dos documentos, serão entrevistados os atores selecionados. O tipo de entrevista mais adequado e que é atualmente muito utilizado em educação aproxima-se dos esquemas mais livres, menos estruturados. A visão dos professores sobre sua prática experienciada será detectada por meio de um roteiro mais flexível.

A entrevista semi-estruturada foi escolhida devido ao uso de um roteiro que guia o entrevistador pelos tópicos principais a serem cobertos, estabelecendo uma certa ordem lógica e psicológica e respeitando os encadeamentos necessários. Durante a entrevista, serão tomados todos os cuidados necessários, sendo observada a atenção não só ao depoimento dos entrevistados, mas também à sua comunicação não-verbal, que é muito importante para a compreensão e validação do que foi efetivamente comunicado.

É importante salientar que esse instrumento tem sido empregado em pesquisas qualitativas como uma forma para o estudo de significados subjetivos e de tópicos complexos demais para serem investigados por instrumentos fechados. No caso deste projeto, que se refere a um estudo de significados subjetivos, a escolha da entrevista semi-estruturada revelou-se a melhor estratégia de conduta.

Nos depoimentos serão identificados os pontos significativos relativos às questões sobre a influência e interferência da experiência de gestão no processo de desenvolvimento profissional e na formação continuada dos professores.

2.3 OS CAMPOS DA PESQUISA

A escolha do campo foi dificultada, devido à particularidade da pesquisa que, por incidir sobre professores que exerceram a gestão, demandava um campo em que todos os gestores tenham saído da sala de aula.

Após análise da situação relativa ao processo eleitoral para diretores de várias escolas da rede estadual de ensino de Belo Horizonte, foram escolhidas três escolas, que atendiam às necessidades da pesquisa.

Para assegurar sua privacidade, essas escolas são identificadas como Alfa, Beta e Gamma: a **Escolas Alfa**, está localizada em um bairro central de Belo Horizonte, **Beta**, em um bairro da periferia e **Gamma**, na grande Belo Horizonte.

Foram analisados todos os processos eleitorais e as condições do exercício da docência nas três escolas, durante o período de 1992 a 2007 e foram entrevistados todos os professores, que se tornaram diretores vindos da sala de aula e que retornaram à docência ou pretendem fazê-lo após a experiência de gestão.

2.3.1 Escola Estadual Alfa

A Escola Estadual Alfa situada em um dos bairros mais tradicionais da zona leste de Belo Horizonte foi criada por decreto, em janeiro de 1930, ainda com o título de Grupo Escolar, sendo seu nome uma homenagem a uma personalidade de

destaque político, que participou do movimento que levou a independência do Brasil. No momento de sua fundação, existiam 14 classes de 1º ao 3º ano e matrícula de 539 alunos. Logo após sua fundação, foi criada a caixa escolar, encarregada do movimento financeiro.

Na revolução de 1932, o prédio escolar foi usado como quartel durante longo tempo, sendo que, nesse período, as aulas eram ministradas em outras escolas próximas.

No ano de 1992, foi autorizado o funcionamento do curso regular de suplência de 1ª a 4ª série e, a partir de 1994, foi autorizado o funcionamento de 5ª a 8ª séries, ampliando seu atendimento à comunidade atendida e, no ano de 1995, foi autorizada a implantação do Ensino Médio. Assim, a clientela foi aumentando, sendo que, nos anos 50, a escola funcionava em três turnos, devido ao grande contingente de alunos.

A partir do ano de 2006, a escola teve em seu programa de atendimento, o Projeto “Incluir” da Secretária Estadual de Educação, mediando o processo de inclusão de alunos com necessidades especiais. De acordo com um de seus referenciais, abrigar as diferenças torna-se um imperativo de trabalho no espaço público de ensino.

A escola atende, aproximadamente, 1.023 alunos da comunidade de seu entorno e das regiões subjacentes, sendo sua clientela heterogênea, em relação à situação socioeconômica, prevalecendo o baixo poder aquisitivo de suas famílias. Seu quadro administrativo é composto por 25 funcionários, 54 docentes, 8 intérpretes de Libras 1 instrutor.

A proposta pedagógica foi elaborada em diálogo com a comunidade, pais e alunos e com a equipe de profissionais da escola e teve como ponto central o atendimento aos diferentes interesses da comunidade. Essa proposta permanece em processo de reelaboração, no sentido de seu aperfeiçoamento constante, tendo entre seus fins um trabalho voltado para a diversidade, orientado pelo marco sócioconstrutivista. Adotando como princípio o direito e a igualdade para todos, a escola pretende ser inclusiva, voltada principalmente para a formação da comunidade surda, que representa um número expressivo no corpo discente. A escola pretende, com seu trabalho, buscar o desenvolvimento organizacional voltado para uma escola pública de qualidade, o que só é possível por meio de uma

construção coletiva e do investimento na formação continuada dos professores e funcionários.

2.3.2 Escola Estadual Beta

A Escola Estadual Beta situada em um bairro da zona leste de Contagem, teve sua autorização de funcionamento em outubro de 1978, como unidade de ensino de 1ª a 4ª série, época em que a cidade passava por um grande crescimento e desenvolvimento. A criação da escola visava atender às crianças do novo bairro, havendo uma intensa relação escola-comunidade, o que também era favorecido pelo fato de 80% dos funcionários morarem no bairro.

Seu nome foi escolhido em homenagem a uma filha de imigrantes libaneses, de família abastada do interior de Minas Gerais, entusiasta do Partido Republicano, a qual contribuiu para o desenvolvimento da região, advogando em favor dos menos favorecidos. Era líder nata, sempre envolvida com a vida política. Marcou a história da região por seu papel de mulher consciente de direitos e deveres e como defensora de valores humanos.

A organização da escola esteve ligada ao esforço perseverante da associação comunitária do bairro e funcionou durante cinco anos em prédio cedido por uma companhia de construção civil, que também doou o terreno para a construção da escola. A inauguração do prédio próprio contou com a presença do Secretário de Estado da Educação e de outras autoridades políticas, bem como da família da professora que deu nome à escola.

Entre os anos de 1980 e 1983, foram aprovados, gradativamente, a ampliação do atendimento a alunos da 5ª a 8ª séries. No ano de 1984, foi aprovado também o Ensino de 2º grau, sendo que a escola foi uma das primeiras unidades a oferecer esse nível de ensino, na região. Essa autorização incluía a modalidade de 2º grau, aprofundamento de estudos e a profissional de magistério, 1ª a 4ª séries, sendo que, em 1985, a escola passou a oferecer também a habilitação profissional em técnico em contabilidade. Atualmente a escola oferece o Ensino Fundamental de 5ª a 8ª séries, Ensino Médio regular e Educação de Jovens e Adultos (EJA) 1ª, 2ª e 3ª etapas do Ensino Médio.

A escola atende, em média, 1.085 alunos e tem em seu quadro administrativo 90 funcionários, sendo 58 professores (70% do quadro efetivo da escola) e 32 funcionários voltados para atividades de apoio administrativo e pedagógico.

A escola participa do projeto Escola de Referência da Secretaria Estadual de Educação, o qual visa identificar e apoiar escolas que se destacam nas respectivas comunidades, seja pelo trabalho que realizam, seja pela tradição ou pela dimensão do atendimento à população de Ensino Fundamental e Médio. A escola elaborou, recentemente, o Plano de Desenvolvimento Pedagógico Institucional (PDPI), um documento construído em parceria com a comunidade escolar e com a previsão de ações a serem implementadas em 2005 e 2006.

O PDPI representa a identidade da instituição escolar e a busca da construção de uma escola de excelência, com predomínio da dimensão do desenvolvimento intelectual e da formação do cidadão. A escola pretende formar o aluno-cidadão, detentor de conhecimentos e habilidades básicas necessárias à busca de competências e apto a se relacionar na sociedade, como crítico participativo.

No ano de 2006, a caixa escolar recebeu o reconhecimento de seu efetivo trabalho, através do prêmio *Top of Mind Brasil*, do Instituto Brasileiro de Pesquisa de Opinião Pública, na categoria “outras atividades associativas”.

O termo de abertura do primeiro livro do colegiado está datado de novembro de 1978, porém somente em agosto de 1979 iniciou-se um processo de conscientização da importância do colegiado como órgão da escola. A partir dessa época, foram realizadas onze reuniões com as turmas de professores, funcionários, alunos e pais e, finalmente, em março de 1984, após conscientização e sensibilização para a importância do colegiado na escola, foi realizada a eleição de seus membros. A atual diretora é membro representante do corpo docente no colegiado, desde essa época.

2.3.3 Escola Estadual Gamma

A Escola Estadual Gamma situada na região da nordeste de Belo Horizonte funcionou em um galpão desde abril de 1961, atendendo às classes primárias de ensino e, em setembro de 1964, foi reconhecida como Escola Estadual.

O nome da escola está associado a um ideal que envolvia o momento histórico do Brasil, a transição entre a ditadura e a democracia e enfatiza uma das características de um estado democrático, que se prescreve pela divisão dos poderes independentes e harmônicos entre si, os quais transformaram a organização da nação.

No ano de 1973, a escola obteve autorização para o funcionamento da 5ª e 6ª séries do Ensino Fundamental e, no ano de 1975, o funcionamento de 7ª e 8ª séries. Em 1982, tornou-se pólo de 5ª a 8ª séries e foram extintas as séries iniciais do Ensino Fundamental. A partir de 1984, aconteceu a implantação do 2º grau, sem o reconhecimento de habilitação profissional, porém, posteriormente, a escola passou a oferecer habilitação em nível técnico em Contabilidade e Magistério. Atualmente, a escola atende a alunos de 5ª a 8ª séries do Ensino Fundamental e oferece, também, o Ensino Médio.

A escola atende, em média, 3.000 alunos em três turnos e tem em seu quadro um corpo de 203 funcionários, o que exige uma gerência ativa e dinâmica.

A escola estabeleceu como prioridade a educação do jovem e, nesse sentido, buscou resgatar o compromisso da escola pública com relação ao pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho, de acordo com os fins da educação nacional.

Atualmente, a escola continua num processo de redefinição das áreas de ação, ao buscar reelaborar a sua estrutura e ampliar seu papel social e sua autonomia. A valorização de seu público alvo, profissionais e alunos é uma forma de resgatar a credibilidade do serviço e da prioridade central da escola, que é a formação e a construção do saber, através de estratégias facilitadoras do processo ensino-aprendizagem.

A escola, atualmente, é conveniada ao Projeto “Escola Viva, Comunidade Ativa”, da Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, o qual tem como objetivo tornar as escolas, situadas em áreas socialmente degradadas, melhor preparadas para atender às necessidades educativas das crianças e jovens mais afetados pela violência e exclusão social. Como um pólo de ensino que atende a várias camadas dos grupos sociais da sua localidade e vários bairros circunvizinhos,

ela oferece uma nova possibilidade de assistência e de desenvolvimento ao aluno, por meio de um atendimento diferenciado. A modificação da atual postura de descrença nas possibilidades de educação é um dos eixos do trabalho dessa escola, ao proporcionar mais tranquilidade e condições indispensáveis para que os professores possam ensinar e os alunos aprenderem.

2.4 FONTES DA PESQUISA

2.4.1 Fontes Documentais

A análise documental é uma técnica valiosa, complementando as informações obtidas e desvelando aspectos do tema ou problema. Segundo Phillips (1974)⁴, citado por André e Ludke (1986:38), os documentos podem ser definidos como “*quaisquer materiais escritos que possam ser usados como fonte de informações sobre o comportamento humano*”. A análise documental busca identificar informações factuais, os documentos são uma fonte estável e rica, que podem fornecer evidências, fundamentando afirmações e declarações do pesquisador.

Além dos documentos legais referentes ao processo de gestão democrática e à profissão docente no Estado de Minas Gerais, foram analisados todos os documentos que dizem respeito ao acesso ao cargo de direção nas escolas pesquisadas, bem como aqueles que regulamentam as funções administrativa e docente. Em princípio, foram identificados: Constituição do Estado de Minas Gerais; leis, decretos, resoluções; documentos do I CME; processo regulatório da seleção de diretores da Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais e gestão colegiada; Regimento; Projeto Político Pedagógico das escolas, atas da eleição de diretores; assembléias do processo eleitoral, atas de reuniões de professores.

⁴ PHILLIPS, B.S. Pesquisa Social. Rio de Janeiro, Agir, 1974.

2.4.2 Fontes Orais

Foram pesquisados onze professores que exerceram, o cargo de diretor: na Escola Alfa, foram identificados três professores que, em diferentes momentos, exerceram a função de diretor. Atualmente, dois já se aposentaram, sendo que, após o exercício da direção, ambos voltaram para a sala de aula, na própria escola ou em outra. Um professor continua na direção da escola e, após o exercício do mandato, pretende sair para um cargo administrativo. Foram entrevistados os seguintes professores, nessa escola: professor 1, que cumpriu mandato de 1992 a 1999; o professor 2, que cumpriu mandato no ano de 2000 e pediu exoneração e o professor 3, que cumpriu mandato desde 2001 até 2007 e foi reeleito para mais um mandato.

Na Escola Beta, foram identificados três professores que assumiram a direção. Atualmente um está aposentado mas, quando do final do mandato, continuou na escola como vice-diretor e disciplinário, um continua como professor na escola até hoje e o terceiro, que ainda está em exercício na direção, tem previsão de voltar para a sala de aula, no segundo semestre de 2007, porque não se candidatou novamente à direção. Foram entrevistados os seguintes professores, nessa escola: professor 4, que cumpriu mandato de 1994 a 1999; professor 5, que cumpriu mandato de 1999 a 2003 e professor 6, que cumpriu mandato de 2003 a 2007.

Na Escola Gamma, foram entrevistados cinco professores, atualmente um está aposentado, dois ainda estão aguardando o processo de efetivação da aposentadoria, um voltou à sala de aula e continua no quadro da escola até hoje, e outro permanece no mandato atual de 2007, por ter sido reeleito. Foram entrevistados os seguintes professores, nessa escola: professor 7, que cumpriu mandato de 1992 a 1993; professor 8, que cumpriu mandato de 1994 a 1996; professor 9, que cumpriu mandato provisório de seis meses, devido a problemas no processo eleitoral; professor 10, que cumpriu mandato de 1997 a 2003 e professor 11, que cumpriu mandato de 2004 a 2007 e foi reeleito para novo mandato.

Os onze professores das três escolas pesquisadas, que exerceram o cargo de diretor, todos preencheram uma ficha de informações pessoais e profissionais para a caracterização dos atores. (Anexo 1) Foi utilizada a entrevista semi-estruturada para coletar seus relatos, roteiro em anexo 2, sendo preservada a

privacidade dos atores, cujos depoimentos são identificados pela numeração e não por nomes, conforme relação em anexo 3.

3 PROFESSÃO DOCENTE E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

3.1 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

A discussão sobre formação de professores sempre esteve presente nas abordagens sobre ensino e continua, na atualidade, como uma das metas das políticas sociais para a educação. Candau (1997: 52) afirma que não é nova a preocupação com a formação continuada dos profissionais da educação. É possível afirmar que tem estado em evidência em todos os esforços de renovação pedagógica promovidos pelo sistema e ensino, ao longo dos tempos. Mas, na atualidade, a discussão tornou-se mais relevante, com a evolução das novas tecnologias da informação e da comunicação, que alteraram, de forma radical, a concepção de trabalho e organização da produção. Essas mudanças reapresentam a formação, que aparece sendo entendida como um contínuo e deve ser encarada como uma das variáveis da qualidade dos serviços, que exige do professor estar em permanente adaptação, devido ao caráter transitório das idéias, conceitos e dados. Alarcão (1998:100) concebe a formação continuada como o processo dinâmico por meio do qual, ao longo do tempo, um profissional vai adequando sua formação às exigências de sua atividade profissional.

A formação envolve vários contextos institucionais e, ao mesmo tempo, apresenta soluções aos problemas dos sistemas de ensino, justificando a necessidade de investimento em programas e sendo considerada, também, como instrumento potente para democratizar o acesso à cultura, à informação e ao trabalho.

De acordo com Perrenoud (2000:158), “*a formação contínua acompanha também transformações identitárias*”. O termo formação, tomado nesse sentido, diz respeito ao processo que o indivíduo percorre na procura de uma identidade, sendo que, devido às demandas atuais em relação ao docente, nos remete a várias áreas possíveis de atuação do educador. Para particularizar a idéia de possíveis áreas de atuação, investiguei como a experiência na gestão interfere e influencia na prática pedagógica.

A profissão docente, na atualidade, envolve aspectos de formação, trabalho, produção, competência, especialização, saber e responsabilidade social. Nessa discussão, alguns aspectos fundamentais à profissionalização do magistério são determinantes, como o reconhecimento e a oficialização de um corpo de conhecimentos inerentes ao exercício da docência, tendo como foco o ofício do professor.

A história da educação brasileira revela que a função docente se desenvolveu de forma não especializada, com forte influência religiosa e como ocupação secundária, sendo que esse *status* também contribuiu para desestimular o profissionalismo dos professores.

A idéia de reconhecimento da profissão docente esteve ligada, nos primeiros momentos, à exigência de diploma, como uma forma de possibilitar o ingresso no magistério. Sendo assim, revelava uma tentativa de se garantir um determinado perfil profissional; um saber socialmente legitimado para o exercício da docência, através de uma formação referenciada como modelo. De acordo com o Decreto nº 3.191, de 09/06/1911, inciso 1º do artigo nº 88, “*os professores efetivos seriam nomeados pelo Presidente do Estado: primeiro dentre os normalistas diplomados pelas Escolas Normais do Estado, preferidos a quaisquer outras [...]*” No capítulo II, o Decreto determinou a obrigatoriedade do concurso para provimento de vagas nas cadeiras de ensino, mas esse processo só foi efetivado no ano de 1977, devido à ausência de profissionais qualificados.

Na Lei nº 782, de 27/09/1919, no artigo 1º, o diploma do curso normal aparece novamente como requisito indispensável para ingresso no magistério, reafirmado também, como condição, para o exercício da docência na escola primária, no Decreto nº 6.655, de 19/08/1924, no artigo 304:

Para a primeira investidura do magistério público primário, é exigido diploma conferido pelas Escolas Normais oficiais ou equiparadas do Estado, ou por Escolas Normais de outros Estados, cujos programas sejam pelo Conselho Superior de Instrução, considerados equivalentes ao da Escola Normal. O diploma deverá ser registrado na Secretaria de Interior. (DECRETO 6655/24, ART. 304)

Em dois outros momentos, essa questão reaparece: no Decreto nº 3.508, de 21/12/1950, no artigo 402, que estabelecia que a nomeação para o cargo de professor primário como regente “[...] só poderá recair em candidato que apresente o

diploma de normalista” e na Lei nº 2.610, de 1962, que estabelecia a exigência de diploma e concurso para a nomeação para o cargo de professor primário. A idéia do concurso novamente é incluída como condição para reconhecimento do exercício da profissão, na Lei nº 7.109, de 13/10/1977, no Título III, capítulo I, artigo 15: “a nomeação para cargos da classe inicial e final de professor e de especialista de educação depende de habilitação legal e de aprovação e classificação em concurso público de provas e títulos.”

A formação exigida para o exercício do magistério no ensino primário incluía o Curso Normal de nível médio e, a partir de 1971, a Habilitação em Magistério, nível de 2º grau:

“Após a reforma de 1971, as escolas normais perderam sua especificidade, transformando-se numa escola secundária qualquer, que formava, entre outras coisas, para a profissão de professor. A escola normal, onde predominava a formação dos professores, tornou-se uma escola de formação pluriprofissional, onde os cursos só se distinguem entre si pelo fato de garantirem ou não a aprovação nos concursos vestibulares.”
(VALLE, 2003: 37, 38)

Valle (2003:38) lembra, também, que a reforma de 1971 não requeria um nível de formação superior para ensinar nas escolas primárias; o sistema exigia apenas o nível médio, preferencialmente a habilitação no magistério, para o exercício de 1ª a 4ª série, ao passo que uma formação universitária era exigida para o ensino de 5ª a 8ª série.

Em relação à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 5692/71, Arroyo aponta a divisão de trabalho como um fato que gerou ruptura significativa no processo identitário do professor:

“O ofício de mestre, que tinha como referência o professor, foi cindido com a criação de carreiras paralelas, de habilitações separadas para a direção, supervisão, inspeção, planejamento, controle... Essa cisão de um ofício único trincou a imagem do mestre. Muitas colagens aparentes foram tentadas. As trincas continuam. Estaríamos caminhando para repor os mestres, professores, professoras como núcleo identitário desse ofício?”
(ARROYO, 2000: 226)

Até a década de 70, a racionalidade de orientação técnica na definição do ensino apontava para uma concepção do professor como *“um técnico que domina as aplicações do conhecimento científico produzido por outros e transformado em*

regras de atuação”, conforme afirmativa de Gómez (1998: 356). Segundo essa orientação, aprender a ensinar *“implica a aquisição de princípios e práticas decorrentes dos estudos científicos sobre o ensino. A competência é definida em termos de ação”* conforme afirma Feiman (1990)⁵, citado por Garcia (1999: 34).

Essas concepções levam a uma formação inadequada dos professores, conforme afirma Behrens:

A retrospectiva histórica sobre a formação de professores mostra uma metodologia de “pacotes”. O professor recebia, na graduação, uma pequena injeção de “receitas” que não continham um significado, em si, pois estavam desagregados da realidade. Os educadores responsáveis pela formação dos docentes preocupam-se em passar suas experiências para que os futuros professores pudessem reproduzi-las. Com o discurso da abnegação, do sacrifício e da missão, ratificou-se, por muitos anos, uma proposta estéril para a formação de professores, pois a mensagem norteadora era “faça como eu faço”. A cópia não se reproduzia a contento no momento da prática, pois os alunos eram outros e a realidade não se encaixava no que o professor havia aprendido. (BEHRENS, 1996: 99)

Na opinião de Arroyo (2000: 189), a história do magistério não se inscreve isolada dos processos culturais mais amplos, das idéias e valores, da herança histórica que vem consolidando uma determinada cultura social e política, nem dos interesses das classes, dos governos, das forças econômicas que podem fazer avançar ou retardar a consolidação dessa cultura.

É necessário perceber que o processo de formação docente vem sendo construído em meio a entraves, dificuldades, e nos espaços de luta pela melhoria de condições de trabalho e por maior reconhecimento social da classe.

Sintetizando o processo de construção que envolve as questões de formação e profissionalização dos professores, Valle (2003: 90) afirma que esse percurso concebido e realizado pela educação nacional brasileira tem três fases bem distintas: a primeira teve lugar no início dos anos 60, com a promulgação, em 1961, da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional; a segunda manifestou-se a partir da metade dos anos 60, instituindo uma nova organização dos sistemas de ensino e a constituição do corpo docente; a terceira começa nos anos 80, dando forma às expectativas de profissionalização.

⁵ FEIMAN-NEMSER, S. (1990). Teacher Preparation: Structural and Conceptual Alternatives. In R. HOUSTON (ed.). Handbook of Research on Teacher Education. New York: Macmillan, pp. 212-233.

Os movimentos da sociedade, a partir da década de 80 e, efetivamente, 90, buscam entender o papel do professor, apontando para a percepção de que o docente deve ter uma formação que o torne um intelectual crítico-reflexivo.

A LDBEN 9394/96 apresenta como uma das prioridades a formação de professores e oferece variados meios para seu desenvolvimento, envolvendo a escola, o sistema, os programas de instituições universitárias e a modalidade à distância. Nóvoa (1995: 26), diz que “*a formação de professores é, provavelmente, a área mais sensível das mudanças em curso no setor educativo: aqui não se formam apenas profissionais; aqui produz-se uma profissão*”. A formação de professores precisa ser repensada e reestruturada a partir da consciência da concepção reflexiva da profissão docente. Veiga (1998:81) aponta que a nova LDBEN 9394/96, no artigo 61, prescreve os fundamentos para a formação de profissionais da educação: *I – associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço; II – o aproveitamento da formação e experiência anteriores em instituições de ensino e outras atividades*. Percebe-se que teoria e prática são dimensões complementares e devem ser eixos nos programas de formação, para não se caracterizar, como no passado, uma visão estritamente instrumentalista. Como afirma Nóvoa (1997: 27), a lógica da racionalidade técnica opõe-se sempre ao desenvolvimento de uma *práxis* reflexiva. O inciso II dessa lei, ao propor o aproveitamento de experiências anteriores em outras atividades, discute a possibilidade de novas atuações do profissional de educação, o que significa a abertura de um novo espaço profissional.

Veiga (1998: 85, 86) também aponta a relevância dada à formação continuada, que perpassa toda a legislação, mesmo de forma fragmentada e dispersa, em vários artigos da LDBEN 9394/96:

*Art. 13, inciso V – “ministrar os dias letivos e horas-aulas estabelecidas, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao **desenvolvimento profissional**”.*

*Art. 40 – “A educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por **diferentes estratégias de educação continuada** em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho”.*

*Art. 44, inciso III – “de pós-graduação, compreendendo **programas de mestrado e doutorado, cursos de especialização, aperfeiçoamento e outros**, aberto a candidatos diplomados em cursos de graduação e que atendam às exigências das instituições de ensino.*

*Art. 59, inciso III – “**professores com especialização adequada** em nível **médio** ou **superior**, para atendimento especializado, bem como professores de ensino regular capacitados para integração desses educandos nas classes comuns”.*

Art. 63, inciso III – “**Programas de educação continuada para os profissionais de educação de diversos níveis**”.

Art. 67, inciso II – “**aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim**”.

Art. 67, inciso V – “**período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho**”.

Art. 87, inciso III – “**realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando também para isso, os recursos da educação a distância**”. (grifos nossos)(LDB 9394/96)

A necessidade de formação foi colocada em relevo nas diferentes estratégias discutidas na lei, visando propiciar a profissionalização do magistério em consonância com as demandas emergentes.

Nóvoa (1997: 18) destaca que, nessa evolução, o confronto entre os distintos projetos passa sempre pela arena da formação de professores. É aqui que se produz a profissão docente. Mais do que um lugar de aquisição de técnicas e de conhecimento, a formação de professores é o momento-chave da socialização e da configuração profissional.

Em Contreras, a construção da identidade do professor é discutida e apresenta-se relacionada à idéia de agente social.

A relação entre as qualidades das atuações profissionais e as exigências da prática docente reflete também a dialética entre, por um lado, condições e restrições da realidade educativa e, por outro, formas de viver e desenvolver a profissão enquanto atitudes e destrezas postas em jogo pelos membros concretos da profissão. (CONTRERAS, 2002: 75)

O autor aponta, na prática, uma função adaptativa e crítica inerente à atuação docente, que exige versatilidade e requer que o trabalho educativo considere o jogo em que fatores históricos, culturais, sociais, institucionais e trabalhistas se interagem com os individuais. Essa interação impõe ao professor dois desafios, conforme afirma Behrens:

O professor tem que transpor dois desafios: um relaciona-se ao profissional, que enseja um realinhamento do seu papel como docente; o outro, relaciona-se ao âmbito pessoal – e que envolve todas as profissões – na reconstrução de crenças, valores e convicções, que foram descaracterizados, nestas últimas décadas, no meio social. (BEHRENS, 1996: 95)

O professor é um elemento fundamental nos processos de ensino/aprendizagem, considerando os níveis micro e macro do sistema escolar. Ao

longo da história, sua identidade profissional passou por várias alterações e, por mais discutível que seja a focalização em sua formação, é determinante para as políticas de ensino.

Candau (1997: 51) discute que, para a implantação de qualquer proposta que se proponha uma renovação das escolas e das práticas pedagógicas, a formação continuada dos professores passa a ser um aspecto especialmente crítico e importante. Qualquer possibilidade de êxito do processo que se pretenda mobilizar tem, no/a professor/a em exercício, seu principal agente. Nesse sentido, a formação continuada constitui, sem dúvida, um tema de particular atualidade, de natureza complexa e que pode ser abordado e analisado a partir de diferentes enfoques e dimensões.

Vários estudiosos da formação de professores procuram apresentar o professor como um profissional crítico, ativo, reflexivo, questionador e, possivelmente, dotado de um saber que lhe é próprio.

3.2 FORMAÇÃO CONTINUADA, DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL E OS CICLOS DE VIDA NA CARREIRA DE PROFESSORES

Atualmente, a literatura sobre formação de professores realça a necessidade da formação de um profissional, capaz de refletir na ação e sobre a ação e destaca processos de formação que iniciem na análise de situações da prática profissional do docente. Imbernón (2006: 44) afirma que “*a formação é um elemento importante de desenvolvimento profissional, mas não é o único e talvez não seja decisivo*”, pois considera um conjunto de fatores. A formação continuada de professores está articulada com o desempenho profissional e o reconhecimento de sua efetividade acontece na prática cotidiana.

Esse estudo encontra fundamentação em três eixos de análise que se relacionam entre si: a formação continuada, o desenvolvimento profissional e os ciclos de vida profissional. Esses eixos possibilitam o entendimento das experiências de professores desde seu ingresso no magistério.

Cruz (1991)⁶, citada por Nascimento (1997: 69), aponta que a **formação continuada** compreende: “*as atividades sistemáticas de formação a que se dedicam os professores e os chefes de estabelecimentos de ensino após a sua titularização profissional inicial, com vista essencialmente... a melhorar os seus conhecimentos, as suas competências e as suas atitudes profissionais, de modo a assegurar, com eficácia, a formação dos alunos.*” A partir dessa concepção, pode-se concluir que a formação continuada é temporalmente posterior à formação inicial, embora uma pressuponha a outra e elas se complementem na construção da identidade dos professores que estão exercendo o magistério.

Nóvoa (1991: 30), afirma que a formação continuada deve alicerçar-se numa “*reflexão na prática e sobre a prática, através de dinâmica de investigação-ação e de investigação-formação, valorizando os saberes de que os professores são portadores*”.

Na década de oitenta, houve uma mudança no entendimento de formação, que passou a ser concebida como um processo permanente, como nos mostra Fullan (1987)⁷, citado por Garcia (1999: 27): “*o desenvolvimento profissional é um projecto ao longo de carreira desde a formação inicial, à iniciação, ao desenvolvimento profissional contínuo através da própria carreira que combina uma variedade de formatos de aprendizagem*”. Nessa perspectiva, a formação não está circunscrita à formação inicial que, de certa forma, era entendida como um produto acabado e agora representa uma primeira fase, seguida de várias outras, em um longo processo de desenvolvimento profissional.

Considerando que o desenvolvimento profissional hoje se inscreve como fator prioritário para o aperfeiçoamento e a qualidade da educação, seu significado inclui uma ampla formação e uma melhoria na percepção do espaço pedagógico escolar. Imbernón (2006: 44,45), entende que “*o desenvolvimento profissional do professor pode ser concebido como qualquer intenção sistemática de melhorar a prática, crenças e conhecimentos profissionais, com o objetivo de aumentar a qualidade docente, de pesquisa e de gestão.*” Nesse sentido, a idéia é desenvolver novos conhecimentos, competências, atitudes, compreensão ou ação, para que se promova uma mudança nos processos de trabalho e, nesse processo, afete todos os segmentos internos da escola.

⁶ CRUZ, Dores E. L. Vantagens e limites dos modelos institucionais de formação contínua, in Formação contínua de Professores; realidades e perspectivas. Portugal: Universidade de Aveiro, 1991.

⁷ FULLAN, M. (1991) The New Meaning of Educational Change. Chicago: Teacher College Press

Confirmando essa idéia, o desenvolvimento profissional é assunto de toda a equipe escolar. Nessa perspectiva, está além de uma etapa informativa e implica a adaptação às mudanças, com o propósito de modificar as atividades instrucionais.

De acordo com Candau (1997: 66), passamos de uma formação por catálogos para uma reflexão na prática e sobre a prática. Nesse contexto, houve a modificação da perspectiva de um único modelo de formação dos professores para programas diversificados e alternativas de formação contínua. Houve a mudança das práticas de investigação sobre os professores para uma investigação com os professores e até para uma investigação pelos professores. A evolução está em ser uma profissão que desenvolve os seus próprios sistemas e saberes, por meio de percursos de renovação permanente, que a definem como uma profissão reflexiva e científica.

A formação aparece como diretriz prioritária do desenvolvimento profissional e deve ser pensada em nível dos sistemas federal, municipal, e estadual de educação e no ambiente escolar, no sentido de melhor qualificar os professores em sala de aula e os profissionais da educação, envolvendo os vários espaços de atuação.

Ao discutir a perspectiva clássica de formação continuada de professores, Candau aponta que, no nível estadual e municipal, a forma habitual nos diferentes sistemas de ensino se multiplica e pode assumir diferentes modalidades:

- Universidades oferecem, em convênio com Secretarias de Educação, vagas nos seus cursos de graduação e licenciatura para os professores em exercício nas redes de ensino de primeiro e segundo graus. Os professores são assim estimulados a voltar aos bancos escolares e se atualizarem em determinadas áreas de conhecimento específico e/ou pedagógica.

_ Convênios para realização de cursos específicos de especialização e/ou aperfeiçoamento são estabelecidos entre instituições universitárias e Secretarias de Educação, para reciclagem do corpo docente das respectivas redes de ensino. Esses cursos são realizados em regime normal, de caráter presencial, ou à distância, utilizando diferentes estratégias, tais como correspondência, comunicação via fax, vídeos e ou recursos audiovisuais, computador, etc.

_ (...) cursos promovidos diretamente pelas Secretarias de Educação e/ou pelo Ministério de Educação, seja com caráter presencial ou à distância. Em geral, nesses cursos também colaboram profissionais vinculados a diferentes universidades.

- Ultimamente vem se desenvolvendo uma outra modalidade de apoio às escolas, podendo incluir componentes de formação continuada de professores sob o slogan: "adote uma escola". Uma universidade ou alguma empresa "adota" uma escola ou várias escolas, geograficamente situadas no seu contexto, e se estabelece formas específicas de colaboração em diferentes aspectos. No caso da universidade, procura favorecer que os

professores da/s escola/s tenham com ela uma relação orgânica, voltada para o seu aperfeiçoamento em serviço. (CANDAU, 1997: 53, 54).

Esses programas, chamados de modelo clássico, se utilizam de estratégias e incorporam as mais avançadas tecnologias de educação, mas ainda é necessário construir uma nova concepção da formação continuada. Segundo Candau (1997: 55), “*se o conhecimento é um processo contínuo de construção, é construção, desconstrução e reconstrução*”. A autora destaca que, por trás de uma visão considerada “clássica” sobre formação, na verdade está ainda presente uma concepção dicotômica entre teoria e prática, entre os que produzem conhecimento e os que estão continuamente se atualizando, e os agentes sociais responsáveis pela socialização dos conhecimentos.

A formação contínua não é uma particularidade dos sistemas educacionais, mas aparece agora como determinante para explicar relações emergentes entre emprego e trabalho. Essa modalidade de formação torna-se uma dimensão essencial das mutações em curso, em todos os países industrializados.

Oldroyd e Hall (1991)⁸, citados por Garcia (1999: 138), salientam que o processo de formação “*implica melhorar a capacidade de controle sobre as próprias condições de trabalho, um avanço no estatuto profissional e na carreira docente*”. Esses estudos introduzem a discussão de que uma prática de formação permanente, não individualista, deve acontecer num contexto de amplo desenvolvimento organizacional. Eles ressaltam que existe uma relação intrínseca entre o desenvolvimento da escola e o desenvolvimento profissional dos professores:

O desenvolvimento profissional é muito mais que proporcionar um serviço a um professor ou a um grupo de professores. Inclui também a dinâmica organizacional da escola, como o clima, a estrutura a autoridade, as normas que definem as relações entre o pessoal da escola, a natureza das comunicações numa escola ou num distrito, e os papéis e responsabilidades do pessoal que pertence à organização. (FENSTERMACHER E BERLINER (1985) apud GARCIA, 1999: 141)

Nóvoa (1997: 16) afirma que emerge, hoje em dia, um novo conceito de instituição escolar e que a profissão docente se impregna de uma espécie de *entre-*

⁸ OLDROYD, D.; HALL, V. (1991) *Manging Staff Development*. London: Paul Chapman.

*dois*⁹, em que grande parte das questões educativas cruzam as referências do magistério. Com base nessa constatação, a formação de professores deve ser encarada como um processo permanente, integrado no dia-a-dia dos professores e das escolas e, a partir dessa concepção, Nóvoa (1997:28) defende um investimento educativo nos projetos escolares e uma prática de formação continuada centrada nas escolas: “*A formação não se faz antes da mudança, faz-se durante, produz-se nesse esforço de inovação e de procura, aqui e agora, dos melhores percursos para a transformação da escola.*”

Candau afirma que a formação de professores supõe um enfoque multidimensional, em que o científico, o político e o afetivo devem estar intimamente articulados entre si e com o pedagógico:

O domínio consistente de uma área específica supõe uma adequada compreensão da construção do seu objeto, dos diferentes enfoques metodológicos possíveis e suas respectivas bases epistemológicas, de sua lógica e sua linguagem. A dimensão política, em íntima relação com a científica, supõe uma perspectiva clara do papel social do conhecimento em questão, do tipo de sociedade e de homem que se quer ajudar a construir, da realidade que se quer compreender, desvelar e transformar. Supõe também uma consciência crítica sobre o papel da ciência, da educação e do professor na sociedade em que vivemos. Quanto à dimensão afetiva, ensinar supõe interação humana, envolvimento emocional, prazer, compromisso. Saber, prazer e compromisso transformador são dimensões que têm de ser trabalhadas em articulação contínua com a postura e o tratamento pedagógico indispensáveis a todo professor. (...) Propõe-se trabalhá-los de modo articulado, procurando-se as implicações de uns em relação aos outros, construindo-se, assim, uma visão unitária e multidimensional do processo de formação de professores. (CANDAU, 1997: 46, 47)

Perceber a formação do profissional que temos em foco, a partir dessas dimensões, equivale a compreender o professor no processo educativo, através de sua interação com o todo. A ligação entre o desenvolvimento profissional e o desenvolvimento organizacional requer uma gestão democrática e participativa, requer autonomia e que os profissionais sejam capacitados para tomar as decisões de ensino.

De acordo com Garcia (1999: 143), “*a formação dos professores considerou durante muito tempo a aula e tudo o que nela acontece, como o único indicador válido para promover ações de formação para os professores.*” Essa forma

⁹ A história contemporânea dos professores tem estigmatizado essa simultaneidade: não devem saber nem mais, nem menos; não se devem misturar com o povo, nem com a burguesia; não devem ser pobres, nem ricos; não são (bem) funcionários públicos, nem profissionais liberais.

de conceber a formação estava relacionada ao paradigma de processo-produto, dominante na educação. Sendo assim, o professor deveria dominar as competências básicas, técnicas e estratégias didáticas para exercer sua atividade profissional. O aparecimento de novas perspectivas de ensino possibilitou que o profissional, através da reflexão sobre o exercício de seu trabalho, gerasse conhecimento prático. Nessa perspectiva, esperava-se que o professor ampliasse sua análise do ensino e se aprofundasse na compreensão de como desenvolver a sua ação no contexto real.

Segundo Marques (2000: 58), todo professor/educador deve ser esse profissional especializado em educação, educador por inteiro, capaz de conduzir o processo educativo. E, nessa abordagem, interdependem os elementos do pensar, do agir, fazer e avaliar, dispensando-se os chamados “especialistas” enviados de fora: supervisores, inspetores, fiscais, dentre outros. Ele pontua que, na educação, nem todos serão iguais em tudo ou tudo farão, mas a obra é de todos, as responsabilidades compartilhadas, as competências intercomplementares. A gestão democrática-participativa retoma o olhar sobre o profissional de educação, sob o foco da ação-reflexão-ação e de novas abordagens possíveis sobre formas e modelos de formação.

A oportunidade de formação continuada do professor está intimamente relacionada à possibilidade de **desenvolvimento profissional**, constituindo uma preocupação nos estudos sobre profissionais da área educacional. Garcia (1999: 136-192) aponta cinco modelos de desenvolvimento profissional de professores: o autônomo, o reflexivo, o curricular baseado na inovação, o formativo e o investigativo. (grifos nossos)

O desenvolvimento profissional autônomo corresponde a uma concepção em que o profissional decide como aprender por si mesmo aqueles conhecimentos e competências que considera necessários para o seu desenvolvimento profissional e pessoal. O profissional prefere o autocontrole sobre os seus próprios processos de formação, definindo a melhor forma de auto-aprendizagem.

O desenvolvimento profissional baseado na reflexão, no apoio profissional mútuo e na supervisão pretende desenvolver nos profissionais competências metacognitivas que lhes permitam conhecer, analisar, avaliar e questionar a sua própria prática docente. Por meio do que vêm refletindo sobre suas ações, os professores podem adquirir autoconsciência pessoal e profissional. O conhecimento pode ser gerado na redação e análise de casos, na análise de biografias

profissionais, na análise do pensamento através das metáforas e na análise do conhecimento didático dos conteúdos por meio de árvores ordenadas. Essas formas visam identificar o professor e aluno como narradores e personagens das suas próprias histórias, apresentar cada professor com uma teoria e prática sobre o ensino, que determina sua prática educativa, identificar as formas particulares de pensar sobre o mundo e conhecer as formas de representação utilizadas pelos professores para compreenderem o conteúdo que ensinam e para o transformarem em conhecimento ensinável. A reflexão sobre a ação visa a um processo de análise sobre o que se desenvolveu, como requisito para melhorar o ensino e pode se dar como apoio mútuo e como supervisão clínica.

O desenvolvimento profissional através do desenvolvimento e inovação curricular e a formação no centro é um modelo que opta por uma abordagem coletiva, tendo como objetivo envolver o maior número possível de membros da comunidade escolar no desenvolvimento de vários projetos que visem à inovação curricular. Essa atividade é formativa, pois se processa a partir da necessidade de conhecer e resolver os problemas, gerando a análise de novas e melhores estratégias e formas de ação, repercutindo no conhecimento profissional e pessoal. Kemmis (1987)¹⁰, citado por Garcia (1999: 171), afirma que o desenvolvimento profissional dos professores, centrado na escola, *“consiste em adotar uma perspectiva dialética que reconheça que as escolas não podem mudar sem o compromisso dos professores”*, o que significa reconhecer a equivalência de papéis entre todos os segmentos do processo, pois *“a formação centrada na escola é um processo que vai além da formação do centro, no centro ou para o centro”*, conforme afirma Garcia (1999: 174). (grifos nossos)

O desenvolvimento profissional através de cursos de formação é o mais reconhecido e tem como objetivo o aperfeiçoamento do professor para o domínio de competências já estabelecidas. Várias críticas são destinadas a essa modalidade de formação, no que diz respeito a seu caráter excessivamente teórico, sua pouca flexibilidade e ao fato de se tratar de atividades individuais, com pouca incidência de prática e duração limitada. Por isso, é importante considerar essa modalidade de formação como ponto de partida, início de um processo de especialização, devido à sua utilidade no desenvolvimento profissional.

¹⁰ KEMMIS, S.; McTAGGART, R. (1998). Como Planificar la Investigación-acción. Barcelona: Laertes.

O desenvolvimento profissional investigativo está ligado ao movimento de investigação-ação, que percebe o professor como um profissional capaz de refletir sobre a sua própria atividade docente e sobre sua própria ação. O movimento inicia-se com um processo de indagação auto-reflexiva, com objetivo de intervenção para melhorar. Imbernón (2006: 81), afirma que *“o profissional de educação também possui uma epistemologia prática, possui um conhecimento e um quadro teórico construído a partir da prática”*. Na ação profissional coexistem a própria ação e o discurso sobre ela, os professores podem conseguir ser melhores profissionais refletindo sobre o que fazem em sua prática educativa.

Garcia (1999: 145) afirma que *“o desenvolvimento profissional dos professores está intrinsecamente relacionado com a melhoria das condições de trabalho, com a possibilidade institucional de maiores índices de autonomia e capacidade de ação dos professores individual e coletivamente”*. Assim, o aumento de investimento em recursos materiais, pessoais e financeiros nos programas de formação interfere, facilitando ou dificultando os programas de desenvolvimento profissional e serve como fator motivante ou alienante dos professores em relação a seu compromisso profissional. Para Imbernón (2006: 44), o desenvolvimento profissional é *“um processo dinâmico de desenvolvimento do professor, no qual os dilemas, as dúvidas, a falta de estabilidade e a divergência chegam a construir aspectos do desenvolvimento profissional”*.

Assim, colocados a formação continuada e o desenvolvimento profissional dos professores, passo à abordagem dos ciclos de vida profissional, pelos quais passa o professor em sua trajetória docente. Nesses diferentes momentos de sua vida na escola, surgem diferentes oportunidade de formação continuada e desenvolvimento profissional.

Os **ciclos de vida profissional** organizam-se em cinco etapas básicas, que não podem ser compreendidos de uma forma linear e estática, e, sim, em uma relação dialética. Cada ciclo de vida profissional é um processo complexo e heterogêneo, em que interferem múltiplas variáveis.

Candau (1997: 56) salienta que todo processo de formação continuada deve ter como referência fundamental o reconhecimento e a valorização do saber docente. Para um adequado desenvolvimento da formação continuada, é necessário ter presente as diferentes etapas do desenvolvimento profissional do magistério; não se pode tratar do mesmo modo o professor em fase inicial do exercício profissional,

aquele que já conquistou uma ampla experiência pedagógica e aquele que já está em vias de aposentar-se. Os problemas, necessidades e desafios são diferentes e o processo de formação continuada não pode ignorar essa realidade, promovendo situações homogêneas e padronizadas, sem levar em consideração as diferentes etapas do desenvolvimento.

O envolvimento e a maior participação nos processos e nas atividades da escola, por parte do professor, bem como seu empenho na formação continuada e na busca do desenvolvimento profissional não é uma constante em sua trajetória profissional; há momentos de grande entusiasmo e outros de desinvestimento e desinteresse, como aborda Huberman (1995), em seu estudo sobre os ciclos de vida profissional dos professores.

Esse autor estuda a seqüência da carreira vivida pelos professores, buscando responder a uma série de questões a respeito do ciclo da vida individual, questionando se os professores passam pelas mesmas etapas e se as pessoas se tornam mais ou menos “competentes”, com os anos. Em relação à seqüência dos ciclos de vida propostos, Huberman (1995: 38) afirma que “*o desenvolvimento de uma carreira é, assim, um processo e não uma série de acontecimentos. Para alguns, esse processo pode parecer linear, mas, para outros, há patamares, regressões, becos sem saída, momentos de arranque, descontinuidades.*” A relação entre “idade cronológica” e “fase inicial da carreira” não é completa nem homogênea. Huberman pontua cinco fases que podem ser entendidas pelo percurso na carreira: de **entrada** e tateamento, de um a três anos; de **estabilização**, consolidação de um repertório pedagógico, de quatro a seis anos; de **diversificação**, ativismo e questionamento, de sete a vinte e cinco anos; de **serenidade**, distanciamento afetivo e conservantismo, de vinte três a trinta e cinco anos; e de **desinvestimento**, de trinta e cinco a quarenta anos. Analisando essas fases ou ciclos de vida do profissional propostas por Huberman, poder-se-ia afirmar que a fase que está relacionada ao interesse dos professores em ocupar cargos de Direção e Administração Escolar, seria a fase de diversificação, que abrange profissionais entre sete e vinte e cinco anos de profissão. Conforme Cooper (1982)¹¹, citado por Huberman (1995: 42), “*durante esta fase, o professor busca novos estímulos, novas idéias, novos compromissos. Sente a necessidade de se comprometer com projetos*

¹¹ COOPER, M. (1982). *The study of professionalism teaching*. New York: Comunicação apresentada na Conferência Anual da AERA (American Educational Research Association). p. 81.

de algum significado e envergadura; procura mobilizar esse sentimento, acabado de adquirir, de eficácia e competência.” O professor parte em busca de novos desafios e se questiona, realizando um balanço do que fez da sua vida profissional. (grifos nossos)

A fase de **entrada** na carreira, retratada também como “*choque do real*”, se expressa na confrontação inicial da distância entre os ideais e a realidade, mas pode também ser caracterizada pelo aspecto da descoberta, que se traduz no entusiasmo inicial, experimentação e exaltação em relação à situação de responsabilidade, como algo muito esperado.

A fase de **estabilização** é o momento da escolha de uma identidade profissional, momento chave de transição, em que as pessoas “*passam a ser*” professores, o que implica numa identidade profissional e na definição de pertencer a um corpo profissional. A estabilização precede ou acompanha um sentimento de “*competência*” pedagógica crescente, em que a confiança e o sentimento confortável de estar encontrando um estilo próprio de ensino consolidam o momento na carreira.

A fase da **diversificação** refere-se ao momento na carreira em que o professor parte em busca de novos desafios. O autor salienta os vários perfis-tipos nessa fase, que representam desde a ligeira sensação de rotina até uma “*crise*” existencial efetiva. Essa fase apresenta múltiplas facetas, é o momento do questionamento, em que o profissional examina o que tem feito da sua vida e pensa se vai continuar o mesmo percurso ou se arrisca na insegurança de outro percurso.

A fase da **serenidade** e distanciamento afetivo é um momento em que o profissional encontra um “estado de alma” de grande serenidade e também auto-aceitação na carreira. Nesse momento, baixa o nível de investimento na profissão e aumenta a sensação de confiança e de serenidade. O profissional não tem preocupação em provar nada para os outros, agindo de forma mais tolerante e espontânea em sala de aula.

A fase do **conservantismo** e lamentações sinaliza uma tendência para maior rigidez e dogmatismo, para uma prudência acentuada e também resistência às inovações. A constatação de que se chega a essa fase por vários caminhos também é determinante da forma de vivenciá-la.

É necessário pontuar que não há uma correlação exata entre determinado ciclo de vida profissional do professor e o exercício da função de gestor, uma vez que a carreira de cada um apresenta momentos diferenciados e não lineares. Por

exemplo, em Minas Gerais, acesso a essa nova atividade na carreira dos professores é possibilitado a partir de dois anos de efetivo exercício, na escola da candidatura, período correspondente à fase inicial da carreira, segundo Huberman. Ainda assim, nem sempre os jovens professores buscaram a experiência de gestão, a qual não se deu no mesmo momento da carreira para todos. (grifos nossos)

3.3 GESTÃO PARTICIPATIVA: UMA OPORTUNIDADE DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DO PROFESSOR

As mudanças ocorridas na década de 90 trouxeram o foco da política educacional para a qualidade e a equidade educativas, chamando a atenção para a escola e sua gestão e pondo em relevo as políticas de formação e de profissionalização do magistério como elemento estratégico.

Libâneo (2001: 20) pontua que os professores, ao se aproximarem da realidade cotidiana da escola e discutirem os problemas, aprendem várias coisas. Para ele, *“a escola é vista como um ambiente educativo, como espaço de formação, construído pelos seus componentes, um lugar em que os profissionais podem decidir sobre seu trabalho e aprender mais sobre a sua profissão.”* Em seu raciocínio, entende a escola como espaço de formação, que promove o aperfeiçoamento do profissional, ao possibilitar discussões sobre a realidade e comunidade. Assim a clareza de que os professores aprendem compartilhando sua profissão, seus problemas, no contexto de trabalho fica evidente nas abordagens atuais.

Imbernón (2006: 85) argumenta que *“a estratégia de formação centrada na escola mostrou-se adequada às necessidades dos professores e das escolas.”* O professor, para atender à nova escola desse século, não deve reduzir a sua atuação ao domínio da técnica, pois na escola o professor coloca em prática suas competências pessoais e profissionais. Esses apontamentos enfocam um modo de agir coletivo, que será vivenciado por todos e o professor, como ativo participante da comunidade, também é responsável pelo desenvolvimento organizacional, conforme se comprova neste trecho:

Conhecendo as condições sociais, organizacionais, administrativas e pedagógico-didáticas da escola, o professor estará capacitado a tirar

proveito das condições já existentes e aprimorá-las, ou transformar ou criar outras, pela sua iniciativa e iniciativa dos demais membros da escola.
(LIBÂNEO, 2001: 25)

É pertinente discutir que o papel daquele que participa do processo é diferente do papel do que é responsável por ele. O que participa assume uma postura de dar sua contribuição, às vezes sem um envolvimento maior. O que assume o papel de responsável pelo processo está totalmente envolvido, é responsável pelos resultados e pelo encaminhamento das ações. Libâneo defende que o professor, ao participar e conviver no cotidiano da escola, adquire condições para aprimorar os processos nela desenvolvidos, assim como melhor compreender as implicações das decisões e ações empreendidas. Algumas exigências e implicações para a qualificação do gestor são apontadas por Pazeto:

O maior desafio a ser empreendido em relação à gestão diz respeito à qualificação do gestor, por duas razões. Primeiramente, porque o modelo e o processo de qualificação dos atuais gestores estão ancorados em parâmetros que não comportam as novas demandas institucionais e sociais; segundo, porque a gestão da educação, atualmente, tornou-se um dos principais fatores do desenvolvimento institucional, social e humano.
(PAZETO, 2000: 165)

Assim, a formação de gestores educacionais precisa ser discutida. Algumas propostas alternativas de formação de professores em exercício para a gestão, têm sido implementadas em Minas Gerais, em cursos de formação continuada, que visam associar conhecimentos e experiências e aprimorar o desempenho pessoal e institucional de professores e outros profissionais da educação. Fica evidente que é preciso investir na formação e no desenvolvimento desse profissional, no sentido de assumir, na escola, responsabilidades ampliadas.

Segundo Melo (1999: 47-50), será preciso dimensionar os programas de formação para o atendimento dessa realidade, pois hoje novas demandas estão postas para a escola e, portanto, para os profissionais que nela atuam. Esses profissionais precisam sentir-se preparados para assumir as responsabilidades atribuídas pela nova LDB pois, além das vagas rotineiras, os professores serão chamados a participar da elaboração do projeto político-pedagógico da escola, o que lhes abre oportunidades até então desconhecidas. (...) Trata-se, na realidade, de adaptar os sistemas de ensino e o corpo docente a um ambiente cultural, social, econômico, político, pedagógico que muda rapidamente.

Considerando a importância da formação continuada em serviço, as políticas educacionais investem na capacitação de professores ou especialistas que, por meio de eleição direta, adquirem o direito de serem dirigentes das instituições e sua preparação para o exercício da gestão pode ser desenvolvida em cursos de capacitação presencial e *on-line*.

Libâneo aborda uma nova concepção de formação de professor, afirmando que a realidade muda e o saber precisa ser revisto e ampliado sempre:

Na nova concepção de formação — do professor como intelectual crítico, como profissional reflexivo e pesquisador e elaborador de conhecimentos, como participante qualificado na organização e gestão da escola — o professor prepara-se teoricamente nos temas pedagógicos e nos conteúdos para poder realizar a reflexão na prática; atua como intelectual crítico na contextualização sociocultural de suas aulas e na transformação social mais ampla; torna-se investigador em sua aula analisando suas práticas, revendo as rotinas, inventando novas soluções; desenvolve habilidades de participação grupal e de tomada de decisões, seja na elaboração do projeto pedagógico e da proposta curricular, seja nas várias atividades da escola como execução de ações, análise de problemas, discussão de pontos de vista, avaliação de situações etc. Esse é o sentido mais ampliado que assume a formação continuada. (LIBÂNEO, 2001:66)

Nessa nova concepção, o exercício de outras funções na escola, especialmente da gestão, se constitui em uma rica experiência de formação, que traz oportunidades de desenvolvimento profissional para os professores.

De acordo com Glatter (1999: 152 a 154), o conjunto de significados da escola tem sido substituído, o que trouxe três implicações para a gestão: primeiro, é importante que os diretores sejam considerados líderes profissionais e não apenas executivos; segundo, a necessidade de o gestor da inovação operar tanto em nível dos princípios gerais como dos pormenores específicos; e terceiro, a necessidade de os líderes escolares conhecerem profundamente o contexto sócio-econômico-cultural da escola, sem se tornarem seus prisioneiros. Essas dimensões da gestão da escola revelam que os saberes necessários à formação do professor/gestor são determinantes, pois a gestão é uma atividade necessária e complexa; requer conhecimento profissional profundo, capacidade de apreciação e um vasto leque de outras competências pessoais.

Entendo que a experiência de gestão traz para o professor oportunidade de desenvolvimento profissional nas várias modalidades, especialmente o desenvolvimento baseado na reflexão, no apoio mútuo e na supervisão, na medida

em que o processo de gestão democrática representa, para o gestor e para os outros profissionais, uma oportunidade de trocas e reflexões constantes.

As oportunidades de formação continuada e desenvolvimento profissional existem em graus e níveis diferentes, de acordo com as condições da instituição escolar e com a necessidade e disponibilidade de seus profissionais. Deve-se ressaltar, entretanto, que esses programas devem ser priorizados nas escolas, na medida em que visam à melhoria e aperfeiçoamento contínuo dos profissionais no desenvolvimento do trabalho. A aprendizagem é um processo que requer elaboração pessoal e, considerando que as pessoas diferem entre si, é importante estar atento e não colocar as mesmas exigências para todos. A escola deve ter muito cuidado para não ter e oferecer somente atividades padronizadas.

4 DA ADMINISTRAÇÃO À GESTÃO DEMOCRÁTICA: o caso brasileiro

A reflexão sobre a gestão implica em um apelo à memória histórica, uma vez que o que define os processos de trabalho atuais são os vários momentos históricos, configurados através dos condicionantes políticos que demarcam as possibilidades e limites da educação. Nesse sentido, farei, aqui, uma retrospectiva da administração escolar no Brasil, no início do século XX, para analisar a transição do conceito de administração para a gestão de escola.

Isso se justifica, porque falar da administração escolar é identificar, através dos tempos, a função administrativa no ambiente escolar, como fundamental para controle dos meios de trabalho. A idéia de que os indivíduos precisam aprender a se organizar em grupo remete à função do administrador, que organiza as pessoas para desempenharem bem as suas tarefas e atenderem aos objetivos institucionais.

De acordo com a Lei Orgânica do Ensino Normal, de 1946, o diretor da escola primária era formado no curso de Administração Escolar do Instituto de Educação. Esse período foi marcante, por configurar a função do diretor como um técnico da administração, dedicado à burocracia do ensino.

A instituição escolar, no sentido de organizar seu processo de ação, definiu algumas tarefas primordiais, constitutivas da divisão de trabalho. A organização da escola, ao estruturar o trabalho escolar no aspecto formal, apelou para a padronização de tarefas e procedimentos, dividindo-os entre os diferentes profissionais: o Diretor atendia à demanda administrativa; o Supervisor atendia às questões pedagógicas; o professor executava as propostas da escola em sala de aula; a equipe técnico-administrativa auxiliava o Diretor em todas as atribuições da escola, envolvendo controle de documentos, manutenção e outros. Nessa dimensão, cada um era responsável pelo cumprimento de sua tarefa e o Diretor devia coordenar os esforços de todos.

Nesse contexto, o administrador era aquele que tinha em suas mãos o poder de colocar a escola nos trilhos certos, devendo ter algumas qualidades: ser inventivo, dinâmico, cortês, convincente, enérgico, generoso, bem-humorado, compreensivo, competente, erudito, influente e, sobretudo, ter uma personalidade forte.

Segundo Faria Filho (2000) na capital de Minas Gerais, os grupos escolares foram dirigidos, no período de 1906 a 1918, por mulheres. Desde a organização do primeiro grupo escolar, em 1906, a tarefa administrativa foi considerada como uma necessidade para a funcionalidade do espaço escolar. Essa atividade foi formalizada na função da administração escolar que, no seu nascimento, estruturava a docência, numa abrangência entre os vários espaços de atuação do educador, em que o docente, sendo professor, assumia também a função de Administrador, ocupando a docência e o cargo de Diretoria. Nessa perspectiva, a administração era entendida como extremamente necessária e abarcava algumas atividades específicas da função, envolvendo o planejamento, organização, controle, coordenação e direção do que acontecia no espaço escolar como um todo.

Em termos gerais, podem-se distinguir quatro formas para provimento do cargo de diretor: nomeação, concurso, eleição e aclamação. De acordo com Paro (1995:109), a nomeação pode dar-se com a exigência de qualificação prévia ou não, e/ou por questões político-clientelistas. Sem critérios objetivos de escolha, essa forma abre muitos precedentes, ferindo o princípio de igualdade de oportunidades, por isso mesmo é tida como condenável. O concurso, que se processa por meio de títulos e provas, tradicionalmente utilizado em São Paulo, é visto como uma forma de moralidade, em oposição a processos subjetivos de escolha. A eleição parece ser uma forma preferida em relação à nomeação, porém preterida quando comparada ao concurso, que parece ser entendido como a maneira mais eficiente de escolha, em São Paulo. A alegação da incapacidade da comunidade em votar, por não estar “preparada”, é muito recorrente. Uma outra preocupação que parece envolver a questão de eleição para o cargo de diretor está relacionada à escolha de uma pessoa que não tem capacidade técnica para exercer o cargo. Uma sugestão que deveria ser melhor trabalhada no processo de eleição diz respeito à apresentação, pelos candidatos, de plataformas de realização e planos para a escola, os quais poderiam ser examinados e discutidos durante a campanha, pelos eleitores que escolheriam o candidato, considerando suas propostas.

Existe uma dicotomia em relação às concepções de administração e gestão, mas o que precisa ser salientado é a complementariedade desses modelos de atuação gestora, como não sendo posições antagônicas, mas associativas, que reconfiguram outras possibilidades e formas de atuação.

A concepção de administração foi, nos últimos anos, evoluindo para o conceito de gestão democrática, a partir da década de oitenta do século XX. Decisões centralizadoras e impositivas, observadas até o final dos anos 1970, foram assumindo novas configurações para decisões descentralizadoras, em busca do diálogo e negociação.

Essa transição tem provocado incertezas, resistências e medos. Comportamentos assumidos como modelo e regras de ação tiveram que ser reavaliados e remodelados, para atender aos novos condicionantes sociais. É importante salientar, de forma particular, que a concepção de gestão democrática tem como ponto de partida a concepção de administração; o processo de passagem de um modelo ao outro caracteriza avanços e mudanças na forma de ver e pensar cada aspecto do processo administrativo.

Assim, a educação passa a ser vista a partir de uma ótica globalizadora, ao invés de uma ótica fragmentada, rompendo com um modo de fazer as coisas sem entender o todo, para um modo em que conhecer envolve todos os aspectos e deve ser experienciado de forma flexível e empreendedora.

A concepção de gestão democrática é um novo modelo de administração, mais globalizante e dinâmica, que se caracteriza pelo reconhecimento da participação consciente e esclarecida das pessoas nas decisões. O líder assume, nesse modelo, uma postura de articulador, de mediador dos processos institucionais; as pessoas não são meros agentes, mas são co-responsáveis pelas realizações, por meio de uma gestão compartilhada. Nesse contexto, a liderança consiste na facilitação, para que as coisas aconteçam no ambiente de trabalho, pois a visão do grupo como equipe considera a força do compartilhamento de responsabilidades.

A função administrativa, na perspectiva democrática participativa, compreende a escola como espaço de produção, em que as relações de cooperação são defendidas e articuladas pela liderança, a qual é responsável, também, pela mediação de conflitos, buscando o consenso, não imposto, mas negociado e resolvido provisoriamente, a partir de momentos de discussão, troca, pesquisa, enfim de todo um processo gerador de novos referenciais e, também, de acordos.

Nesse sentido, ao se propor uma nova política de administração escolar, através da gestão democrática, em essência, a mudança central está no rompimento com a figura autoritária de liderança para uma perspectiva da participação de todos,

como co-responsáveis pelas tomadas de decisões no ambiente escolar. As idéias de *previsão, organização, controle, coordenação e comando* são consideradas funções essenciais da prática cotidiana do administrador, cuja ação deve ser direcionada para o coletivo da escola.

No Brasil, a idéia de democratização e participação na gestão começou a tomar fôlego com o “*movimento pelas diretas já*”, inaugurando uma nova forma de pensar, política e sociologicamente. Essa postura implica no direito à discussão, participação, decisão, o que exige um outro tipo de liderança, em que a informação circule entre os envolvidos no processo de planejamento, para se desenvolver uma participação consciente.

Minas Gerais, nas últimas décadas, aparece como um dos Estados da Federação em que importantes experiências inovadoras estão sendo implementadas em diferentes setores, com destaque para as políticas públicas no campo da educação.

O processo de gestão democrática das escolas públicas, no caso brasileiro, tem como caráter inovador e enriquecedor a possibilidade de vozes variadas, envolvidas na discussão de rumos e propostas de trabalho da escola. Esse processo, quando efetivado, tende a ser gerador de força política e mudança social.

No âmbito político, a escola, que recebia as orientações e cumpria as designações da Secretaria de Estado da Educação (SEE-MG), no atual processo de gestão democrática, tem certa autonomia, que possibilita a construção de seu planejamento e ação em relação às demandas do entorno, porém sem desconsiderar diretrizes e orientações da Secretaria de Educação. Atualmente, a prática administrativa deve ser realizada por meio de órgãos colegiados, assegurando a tomada de decisão por consenso, o planejamento coerente com as necessidades da comunidade escolar e o bom desempenho da organização.

Assim, abre-se um espaço para que o administrador escolar possa articular, junto à comunidade escolar, as estratégias de ação e levantar os recursos financeiros, no sentido de contribuir para a melhoria do ensino.

No campo pedagógico, o Diretor deve, junto à coordenação pedagógica, professores e colegiado escolar, repensar o programa de ensino, o currículo, as metodologias, as tarefas, enfim, o planejamento anual, articulando e integrando questões culturais e sociais.

A gestão democrática reforça o papel do Diretor como articulador dos processos. Isso é sentido quando ele, no exercício de sua função, assume a presidência dos órgãos que compõem a prática democrática. Acredito que o diretor é aquele que prepara o grupo para o processo de planejamento e ação. A coordenação de pequenos acertos e revisões acompanharão o cotidiano do trabalho da escola, o qual é realizado em equipe, sob o comando do diretor que, enquanto educador, ajuda os profissionais a agirem de forma ética, reflexiva e crítica, na busca de responder às necessidades da escola. Dessa forma, a gestão democrática e participativa proporciona uma oportunidade de desenvolvimento profissional e formação continuada dos professores e dos outros profissionais da escola.

4.1 GESTÃO DEMOCRÁTICA E ELEIÇÃO DE DIRETORES DAS ESCOLAS PÚBLICAS DE MINAS GERAIS, A PARTIR DO I CONGRESSO MINEIRO DE EDUCAÇÃO

A década de 80 muda, definitivamente a história do Brasil, sendo marcada pela abertura política e pelo, processo de mobilização da sociedade, em torno dos princípios e ideais democráticos.

Nessa década, foi eleito como governador do Estado de Minas Gerais Tancredo Neves, tendo como vice-governador Hélio Garcia. Sua posse aconteceu em março de 1983 e o então governador nomeou como Secretário de Estado da Educação Otávio Elíseo Alves de Brito. Nesse período, é perceptível a valorização de vários canais de participação e interlocução, tanto entre os órgãos centrais e regionais de ensino e as unidades escolares, quanto entre os diferentes segmentos e instâncias da Secretaria com a comunidade escolar – pais, alunos, professores. Os discursos dessa época sintetizavam a idéia de que Minas dava passos largos e irreversíveis no processo de democratização da gestão da educação pública do Estado.

O I Congresso Mineiro de Educação (I CME), realizado em 1983, em Belo Horizonte, rompeu com o formato de separação entre especialistas e leigos, ao propor uma prática que apagava a idéia de que a educação é responsabilidade só do professor. A participação coletiva representou uma inovação na política da

educação e retratou as mudanças que se operavam no caráter das relações entre Estado e sociedade, a partir de 1982. Assim, foi implementado um processo de consulta às bases, para subsidiar o planejamento educacional do Estado e conferir legitimidade às tomadas de decisões.

Esse momento significativo da educação mineira, reforçou a marca do ensino mineiro no Brasil e demonstrou o compromisso que políticos, profissionais da educação e sociedade devem assumir na causa da reforma educacional. O *slogan* “*A educação é tarefa de toda a sociedade*” deixou impresso na história da educação de Minas os novos rumos intencionados para o Estado. Muitos dos articuladores desse movimento acreditavam que Minas Gerais estava tirando a educação do quadro-negro em que ela se encontrava. Nesse contexto, o I Congresso Mineiro de Educação semeou o ideal da democratização do ensino e intencionava romper com um imobilismo educacional de vinte anos, tal como revela a afirmação de Neidson Rodrigues, no Relatório do Congresso:

“(...) o modo como o processo foi construído não poderá ser destruído, argumentei, porque não foi trabalho de gabinete, mas foi fruto de uma grande mobilização em torno desta abordagem da educação. Isso vai garantir que independentemente de quem vai assumir o governo, o processo continue porque ele está na consciência dos educadores e não simplesmente nas ações de um grupo da Secretaria de Educação”.
(RODRIGUES, 1983 apud RELATÓRIO DO I CONGRESSO MINEIRO DE EDUCAÇÃO)

No campo econômico, a década de oitenta apresentava uma imagem negativa, refletida pelos indicadores disponíveis, que apontavam o caminho recessivo trilhado pela economia brasileira, traduzida como “*década perdida*”. No que se refere ao campo educacional, essa década foi importante devido à organização de vários movimentos voltados para a democratização das relações de poder na escola, especialmente em Minas Gerais, onde buscava-se construir referenciais para uma nova escola. Essa década foi marcada, também, pela luta de movimentos sindicais, em que os profissionais de educação, organizados e mobilizados, se preocupavam com seu significado social e político e reivindicavam abertura de discussões, no intuito de se assumir a responsabilidade de novas ações, no campo educacional. (I Relatório do Congresso Mineiro de Educação, 1983, p. 4)

Essa década demandou um processo intenso de mudança, marcado pelo contexto de abertura político-institucional, de cunho democrático. Na gestão de Tancredo Neves e Hélio Garcia (1983-1986), foi possível perceber esse ideário

orientando ações e políticas em Minas Gerais. Na prestação de contas do Primeiro governo, Tancredo Neves afirmava que *“no setor da educação se realiza uma das obras mais singulares e importantes dentro do País.”*

Em linhas gerais, as reformas das instituições políticas, ao longo dos anos oitenta, especificamente a partir de 1982, particularmente pela possibilidade de eleições diretas em todos os níveis de governo, recuperaram as bases federativas do Estado brasileiro, suprimidas pelo regime militar. No Brasil, a década de oitenta foi marcada por um movimento nacional de reconstrução, que culminou com a nova Constituição Federal, em 1988.

A Constituição Brasileira de 1988 ampliou a responsabilidade do município, que assumiu atribuições nas áreas de educação, saúde, habitação, urbanismo, assistência social, entre outras, além de redefinir um aumento de participação nas receitas tributárias. Os municípios saíram de um papel de meros executores das políticas formuladas, para uma atuação direta de investimento, o que gerou maior responsabilidade dos governos municipais em relação à competência e a recursos humanos qualificados. Para isso, tiveram sua capacidade política e administrativa fortalecida.

A partir da redemocratização do Brasil, a sociedade brasileira passou e continua passando por um processo de reordenamento nos campos sociocultural, político e econômico. A Constituição promulgada em cinco de outubro de 1988, no artigo 204, inaugurou a *“gestão democrática do ensino público na forma da lei”*, uma diretriz que já havia sido proposta no I Congresso Mineiro de Educação, em 1983.

No contexto de redemocratização do país, nos anos oitenta, diferentes campos de participação política começaram a se rearticular, as organizações populares tomaram corpo, principalmente por meio do ressurgimento do movimento sindical e da reorganização de novos partidos políticos. Os trabalhadores em educação também começaram a se organizar, buscando lutar pela democratização da escola e pela participação da comunidade.

Nesse período, a Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais reiterava que *“(...) é necessário ultrapassar o momento da crítica e passarmos urgentemente à elaboração de uma proposta (...), procurando verificar o que se faz, o que se deve fazer na escola e como fazer para se tornar um instrumento eficiente de luta pela mudança social”* (I Relatório do Congresso Mineiro de Educação, 1983, p. 4), como nesse momento, em Minas, os partidos de esquerda estavam no poder,

eles tinham a responsabilidade de mudar, de fazer uma política diferenciada. Por isso, ouvir o povo era a forma mais próxima dos ideais democráticos propostos, porque senão seria muito incoerente o discurso esquerdista.

Nesse momento da educação, o Congresso Mineiro, reacendeu, nas mentes dos profissionais envolvidos nas lutas pelo ensino de qualidade, nova possibilidade de ação do homem no seu mundo, a tentativa de encontrar a sua identidade e a possibilidade de construção, de uma educação democrática, contemplando as demandas de sua época. É o que se pode constatar neste trecho do Relatório do I CME:

“A educação, também, é uma exigência histórica, devendo a ação educativa comprometer o homem com o real, o concreto — o homem localizando-se no seu tempo e nas circunstâncias do seu tempo. (...) Se, de um lado, o homem preserva a sua história e a história de seu mundo, de outro lado, pode transformá-lo e, com seu trabalho, criar um mundo renovado, somente deste modo o indivíduo será, ao mesmo tempo, artífice e co-participante da construção e da reconstrução do seu momento histórico.” (RELATÓRIO DO I CONGRESSO MINEIRO DE EDUCAÇÃO, 1983: 4-5)

Essa discussão sobre a educação como uma necessidade social envolveu a interpretação do anseio nacional e permitiu recolocar o homem como sujeito consciente de seu espaço, de sua história, de relações. Esse mesmo homem, através de sua visão, compreensão e interpretação da realidade e a partir de seu saber, saber-ser e saber-fazer, pôde descobrir-se e ser agente de transformação social, por meio de sua ativa participação e pensamento compartilhado.

A realização do Congresso estava prevista como uma das metas para a elaboração do Plano Mineiro de Educação (1984-1987), que teve interlocução com pais, alunos, professores, enfim a comunidade escolar e a sociedade. Apesar da existência de um diagnóstico do quadro da educação mineira, feito pelos intelectuais responsáveis pela proposta educacional do governo, era necessário colocar em discussão os problemas estruturais da educação em Minas Gerais.

O primeiro passo para chegar aos indicadores e diretrizes para a nova perspectiva educacional, que se buscava em Minas, passou por um processo de diagnóstico e discussão, caracterizado por um amplo debate, iniciado nas unidades escolares e consolidado nos Encontros municipal, regional e estadual. Cada escola apresentou seu documento a uma comissão municipal, em seguida foram realizados novos aprofundamentos, por meio de ampla discussão e circulação das idéias,

sugestões e pontuações, que aconteceram no âmbito regional e, na fase final, foi aprovado um documento contendo diretrizes e propostas de política educacional para o Estado. Essa fase reuniu mil e trezentas pessoas, que reafirmaram o caráter e natureza de participação e descentralização que permeou todo o processo de construção do documento.

A realização do I Congresso Mineiro de Educação foi um marco de profundas mudanças nas relações entre governo e sociedade, o que enfatizou a possibilidade de um novo tempo no ensino, na concepção e na formulação de políticas públicas em Minas Gerais.

Vários estudos analisam a trajetória da educação pública em Minas Gerais e identificam duas iniciativas da Secretaria de Estado da Educação, que aparecem como elementos importantes desse processo: a primeira foi a realização do Congresso Mineiro de Educação, sendo que a democratização da gestão da escola foi uma das principais discussões, e a segunda, a criação e institucionalização dos colegiados escolares, no sentido de se avançar no processo de democratização da gestão escolar e que intencionava alcançar a participação da comunidade na vida da escola.

Os profissionais da educação reivindicavam a participação da comunidade no processo de escolha dos diretores de escola, princípio que foi defendido também pelo movimento sindical, através da bandeira “*diretas para diretores de escola*”. A questão da eleição direta para diretores apareceu, entre as propostas no I Congresso Mineiro de Educação, como uma das medidas a serem implementadas e institucionalizadas no meio escolar.

Naquele momento, não estavam falando de situações ideais, mas de situações melhores para a educação, que poderiam ser construídas, por meio de um processo democrático, ainda em gestação. E, como cada momento histórico, político, econômico, social, cultural, exige novas adaptações, troca de impressões e leituras, a política educacional precisava apresentar níveis melhores.

Entre os motivos que dificultavam a implementação da proposta de eleição direta para diretores, estava a forte resistência dos políticos, que tinham nas escolas um reduto eleitoreiro que favorecia a prática do clientelismo. O poder de intervenção manifestava-se no processo de escolha do ocupante do cargo de diretor de escola, que era preenchido via indicação política, sendo um importante trunfo na negociação com as bases políticas.

A Constituição Estadual de Minas Gerais de 1989, no artigo n° 196, inciso VIII, estabeleceu que o provimento do cargo de Diretor de escola aconteceria por meio de uma seleção competitiva interna. Essa seleção precisava ser regulamentada, oferecendo outra brecha que possibilitou novos embates políticos; dois grupos opostos foram se articulando: os defensores do processo via concurso e os defensores do processo eletivo.

Assim, a década de oitenta foi marcada por idas e vindas no processo de discussão sobre a eleição direta de diretores, cuja efetivação só aconteceu na década de noventa, com a Lei n° 10.486/91 e Decreto n° 32.855/91. Apesar das eleições terem sido lançadas no I CME, em 1983, durante os dois governos posteriores, nenhuma iniciativa no sentido de regularização desse processo aconteceu. Somente no segundo mandato de Hélio Garcia, em 1991, foi operacionalizado esse processo defendido como democrático.

Na década de 1990 aconteceram quatro processos de seleção de servidores para o provimento do cargo em comissão de Diretor e da função de vice-diretor, sendo cada um deles com uma especificidade, devido à necessidade de aprimoramento do processo democrático.

Na gestão de Hélio Garcia, a Lei Estadual n° 10.486, de julho de 1991, regulamentou o artigo n° 196, inciso VIII da Constituição Estadual de Minas Gerais. Essa lei dispunha sobre o processo para provimento do cargo de diretores na escola, explicitando as duas etapas que seriam observadas para homologação da eleição. A primeira consistiria de provas, para a avaliação de titulação e de capacidade de gerenciamento do candidato e a segunda, de apuração da aptidão para a liderança, feita pela comunidade escolar, por meio de eleição dos candidatos aprovados na primeira etapa. Essas etapas foram regulamentadas pelo Decreto n° 32.855, de 27 de agosto de 1991, que incidiu sobre a seleção competitiva interna, pontuando as condições exigidas para os candidatos e definiu, no artigo n° 35, que o primeiro mandato compreenderia o período de 1° de janeiro de 1992 a 31 de dezembro de 1993.

O primeiro processo eleitoral ocorreu no segundo semestre de 1991, sendo os diretores eleitos empossados pelo governador Hélio Garcia, em 1° de janeiro de 1992. A Associação de Diretores de Escolas Oficiais de Minas Gerais (ADEOMG) apresentou, entretanto, uma ação judicial de inconstitucionalidade, apoiada nos ditames constitucionais, que conferem ao chefe do Governo o poder de

nomear ou exonerar, especificamente, em se tratando de cargo em comissão, como é o caso da função de diretor de escola. Em 13 de março de 1992, foi publicada a decisão do Supremo Tribunal Federal (STF) defendendo o pedido de concessão de medida liminar e suspendendo a eficácia das determinações constitucionais relativas à eleição de diretores. Essa decisão do Supremo não impediu a realização de outras eleições, porque o processo continuou em tramitação até 1997, durante o qual ocorreram três processos seletivos.

O segundo processo de escolha de Diretores, realizado em 1993, foi modificado, deixando de considerar a seleção competitiva interna. A permissão para se inscrever restringiu-se ao quadro de Magistério¹². Outra alteração no processo relaciona-se ao vice-diretor, que passou a ser escolhido pelo candidato ao cargo de diretor, conforme artigo 2º da Resolução nº 7163, de 04 de setembro de 1993. Nesse processo eleitoral, foi instituído o voto universal, de valor igualitário para todos os segmentos da comunidade escolar.

No terceiro processo de escolha de Diretores, que aconteceu em 1996, novos ajustamentos de normas foram feitos, como a abertura para a candidatura de servidores designados e/ou em condições de serem autorizados a lecionar no nível de ensino ministrado pela escola, de acordo com inciso I do artigo 2º da resolução nº 7887, publicada em 19 de julho de 1996. Essa norma oferecia a possibilidade dos candidatos se inscreverem em igualdade de condições com os servidores efetivos. Essa permissão estava ligada à carência de candidatos nomeados em algumas regiões do Estado.

O quarto processo de escolha de Diretores, acontecido em 1999, de acordo com Resolução nº 43/99, publicada em 26 de fevereiro de 1999, no “Minas Gerais”, estabeleceu os seguintes princípios norteadores da gestão das escolas estaduais: formação para o exercício da cidadania; transparência; pluralismo; autonomia; liberdade de expressão; equidade e descentralização administrativa.

Outros ajustamentos e normas para o processo eleitoral foram estabelecidos na Resolução nº 154/99, artigo 2º e 3º, das disposições gerais, segundo a qual o cargo de Diretor seria de dedicação exclusiva e de provimento em comissão e a função de vice-diretor restrita a servidor que ocupasse cargo e/ou função de professor ou de especialista. A nomeação de servidores, para exercer o cargo de Diretor de Escola, seria de competência exclusiva do Governador e a

¹² Lei nº 7109 no Título IX - Da direção das Escolas, de 13 de janeiro de 1997, Estatuto do Magistério.

designação do servidor, para exercer a função de vice-diretor, de competência do Secretário de Estado da Educação. Foi extinta a prova escrita e de títulos, mas o processo continuou em duas fases: de inscrição de chapa(s) de candidatos aos cargos de diretor e vice-diretor e de consulta à comunidade escolar. A inscrição era aberta a professores ou especialistas de Educação que atendessem aos seguintes critérios: não ter exercido o cargo de Diretor de escola estadual há mais de três anos, consecutivos ou não; comprovar o mínimo de quatrocentos dias letivos de exercício, ininterruptos ou não, na escola em que concorrer.

O quinto processo de escolha de Diretores que aconteceu em 2003, apresentou novas disposições, quanto à forma e ao conteúdo adotados nas Resoluções anteriores, sendo exigido dos candidatos ao cargo de Diretor e à função de Vice-diretor teste de conhecimentos específicos, conforme artigo 5º da Resolução nº 452, de 03 de novembro de 2003, considerado o primeiro critério de desempate do resultado da consulta à comunidade escolar; formação para o magistério de ensino ministrado pela escola; tempo de serviço de dois anos na escola em que pretende candidatar-se, e, no caso de apenas uma chapa, indicação da comunidade Escolar, em Assembléia Geral.

Ao final de cada processo, a Secretaria de Educação preparava a listagem dos candidatos escolhidos pela comunidade escolar para o cargo de Diretor e submetia-a ao Governador do Estado para decisão final sobre a nomeação.¹³ Isso porque, mesmo diante da condição de candidato aprovado pela comunidade escolar, o Governador pode ou não, proceder à nomeação, por tratar-se de cargo em comissão, de livre nomeação e exoneração.

O sexto processo de escolha de Diretores ficou previsto para começar em 18 de março de 2007 e a divulgação do resultado final pela Superintendência Regional de Ensino, em 03 de maio de 2007. A Resolução nº 852, de 22 de dezembro de 2006, que regulamenta esse processo, aponta novos critérios para candidatura ao cargo de Diretor: aprovação no Exame de Certificação Ocupacional de Dirigente Escolar da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, para candidatos ao cargo de Diretor; pontuação igual ou superior a setenta pontos no último período da Avaliação de Desempenho Individual (ADI) ou na última etapa em

¹³ Por se tratar de um cargo em comissão, de livre nomeação e exoneração, o Governador tem o poder de nomear ou não o candidato escolhido por meio de processo eleitoral.

que foi submetido à Avaliação Especial de Desempenho (AED), no caso de servidor efetivo (exigência para os dois cargos: Diretor e Vice-diretor).

O processo democrático das Escolas Estaduais, nesse período de quatorze anos de implementação, visa promover o gerenciamento competente, para que se torne efetiva a autonomia pedagógica, administrativa e financeira das Escolas Estaduais.

5 AS ESCOLAS PESQUISADAS, SUA PARTICIPAÇÃO NO I CME E SEUS PROCESSOS ELEITORAIS PARA PREENCHIMENTO DO CARGO DE DIRETOR

5.1 Escola Estadual Alfa

A Escola Estadual Alfa participou do I CME, como escola da rede, porém, não foram encontrados registros e informações mais completas sobre o desenvolvimento desse processo na escola, conforme apontado pela professora 3.

A primeira ata do colegiado escolar da Escola Estadual Alfa consta de março de 1992, relatando a eleição dos representantes do colegiado para o exercício de um ano. A diretora, eleita em dezembro de 1991, permaneceu na direção da escola até o ano de 1999, como presidente, e o colegiado contava, entre seus representantes, com a diretora atual, que permaneceu até o ano 2000 e o vice-diretor atual, que anteriormente foi tesoureiro da escola.

Não foram encontrados registros do primeiro processo eleitoral, entretanto, a professora 1, diretora no período de 1992 a 1999, relatou que, no primeiro processo eleitoral, seis professores candidataram-se ao cargo de direção. Ela explicou que a prova de conhecimentos foi eliminatória e, a partir da classificação de cada candidata, foi composta a chapa da direção, sendo que a primeira colocada ficou como diretora e as outras duas como vice-diretoras. Cumprida essa etapa, a chapa passou pelo reconhecimento e aprovação da comunidade, através do voto direto, que elegeu a primeira diretoria democrática da escola, com 97% dos votos válidos.

O segundo processo de eleição para o cargo de diretor, no ano de 1993, também está sem registro nas atas da escola. Os dados foram obtidos na entrevista com uma professora, que informou sobre a presença de uma chapa concorrente com a diretora em exercício, composta por uma inspetora que voltou ao quadro da escola, para se candidatar. Em cumprimento ao processo eletivo, as candidatas passaram novamente por uma prova de conhecimentos para serem habilitadas para a eleição, na qual foram registrados 99% dos votos válidos, sendo eleita a diretora em exercício, para dar continuidade à sua gestão.

A ata do colegiado de março de 1996 registra que, em princípio, a diretora em exercício não queria se recandidatar, mas como nenhum candidato se inscreveu para a eleição e, atendendo a pedidos, resolveu pela sua recandidatura. Assim, foi prevista uma comissão para coordenação do processo eleitoral. Essa comissão, formada por representantes dos alunos, professores e funcionários, foi reconhecida em assembléia realizada em outubro de 1996.

Em outubro de 1999, a ata do colegiado se referiu a uma nova comissão eleitoral, responsável pelo acompanhamento do processo de eleição de diretor, previsto para dezembro de 1999. Após três mandatos consecutivos, a diretora foi impossibilitada de se recandidatar e a escola começou as discussões, buscando identificar um possível concorrente ao cargo. O professor 2, que, no ano de 1999 esteve como vice-diretor da escola do turno da noite, e foi eleito em 2000. Esse processo não teve a etapa da aprovação em prova de conhecimentos, só a eleição direta, pela comunidade escolar.

A ata de dezembro de 2000 registrou a exoneração do diretor eleito no ano anterior, por motivos pessoais e a posse da vice-diretora, que assumiu automaticamente a função, conforme Resolução da Secretária de Estado da Educação. Esse fato desencadeou discussões sobre as dificuldades e limites que envolvem a ação do diretor, ressaltando que o espaço de atuação administrativa se apresenta com suas particularidades. Mesmo admitindo-se a complementaridade das áreas, o administrativo e pedagógico, podem-se perceber aspectos distintos em relação ao trabalho em sala de aula.

Em agosto de 2003, um novo processo eleitoral foi iniciado, com a formação de comissão coordenadora do processo de eleição, prevista para dezembro de 2003. Nesse novo período eleitoral, a diretora em exercício teve uma chapa concorrente, mas venceu a eleição, que incluiu prova de conhecimentos e aprovação da comunidade, mediante votação direta.

Em março de 2007, cumprindo o programa estadual de nova eleição para o cargo de diretor, foi composta nova comissão responsável pelo processo, a qual recebeu treinamento e suporte on-line. A última eleição de diretores aconteceu em abril de 2007, havendo exigência de aproveitamento mínimo de 70% na prova de conhecimentos. Houve chapa única e ficou a cargo do colegiado reconhecer a candidatura e aprovar o mandato da diretora.

5.2 Escola Estadual Beta

No início dos anos 80, precisamente em 1983, a Escola Estadual Beta participou do I CME, realizando a fase interna e enviando as idéias consolidadas pelo grupo de professores e comunidade, mas não foram encontrados registros dessa época, conforme depoimento da atual diretora.

Em outubro de 1991, quando do início do processo democrático para eleição de diretores, foram registradas em atas do colegiado da Escola Estadual Beta, reuniões no pátio da escola, com objetivo de esclarecer a respeito do processo da seleção competitiva ao cargo de diretor da escola estadual. Nessas reuniões, salientou-se o direito a voto de alunos maiores de 16 anos, pais, professores e funcionários. Outra ata mencionou o concurso realizado no dia 13/10/91, em que os candidatos precisavam conseguir um aproveitamento de 60% na prova de conhecimentos, para adquirirem o direito de serem votados. As atas posteriores registraram o cumprimento do calendário da seleção competitiva interna, que foi executado rigorosamente, acontecendo a eleição em novembro de 1991.

O segundo livro de atas do colegiado registrou um novo processo eleitoral em dezembro de 1993, mas não apresentou informações adicionais. A professora 4, que foi eleita para esse mandato, relatou que foram três chapas concorrentes e a diretora não foi reeleita.

A ata de agosto de 1996 mencionou o processo eleitoral para a direção, realizado por meio de: prova de conhecimentos, apresentação de planos de trabalho das chapas e eleição em 24/11/1996. Essa ata não apresentou mais informações sobre o processo.

Em 1999, foi eleita uma comissão para coordenar os trabalhos de escolha de diretor e encaminhar o processo eleitoral. Essa comissão realizou um trabalho minucioso, descrevendo, na íntegra, todo o processo, permitindo a identificação de conflitos que permearam cada fase do processo, por exemplo: comentários inadequados de certos professores designados, criando brechas para aliciamento de votantes, sendo que alguns alunos manifestaram mudança de votos, influenciados por professores; interferência política no processo eleitoral, por meio de um panfleto que circulou na comunidade defendendo a eleição de uma das chapas e da

presença de vereador na assembléia para apresentação de propostas; ponderações tendenciosas da presidente da comissão eleitoral. Em dezembro de 1999, depois de um processo permeado de discussões e embates, foi realizada a escolha do candidato para o provimento do cargo de diretor.

Outro processo eleitoral foi iniciado em fevereiro de 2004, havendo duas chapas, as quais percorreram as salas de aula, tendo 10 minutos para apresentação dos candidatos e propostas. Foram realizadas duas plenárias, manhã e noite, de acordo com a disponibilidade de alunos, professores e pais. Um dos registros do processo eleitoral denunciou dificuldades enfrentadas para o bom desempenho das atividades, que envolviam a não liberação dos recursos e meios pela direção em exercício que, na opinião de alunos, teve outros comportamentos inadequados. A eleição, entretanto, transcorreu, sem maiores irregularidades.

Em fevereiro de 2007, foram realizados os primeiros encaminhamentos para eleição da nova diretora da escola, a qual aconteceu em abril. Conforme relatos feitos pela professora 6, na entrevista, “*esse processo contou com chapa única e foi o mais tranquilo vivido na gestão democrática da escola*”. Foi eleita a vice-diretora do mandato em processo de encerramento, fato que a professora 6 afirmou ter tido grande satisfação em presenciar na escola, devido ao trabalho desempenhado por ela em seu mandato que, no seu ponto de vista, significou uma conquista, sendo que a proposta é dar continuidade ao trabalho que vem sendo realizado. Em 29/04/2007, de acordo com as orientações do processo eleitoral, o colegiado, como representante dos vários segmentos da escola, decidiu pela aceitação da nova diretora da escola.

5.3 Escola Estadual Gamma

A Escola Estadual Gamma teve uma participação ativa no I CME, na fase interna, aconteceram debates na escola com professores e comunidade sendo que as idéias do grupo foram consolidadas no documento enviado, na fase regional, dois professores acompanharam o processo até a definição do plano, conforme depoimento da professora 7.

Na Escola Estadual Gamma, não foram encontrados registros em ata dos processos eleitorais dos anos de 1991 e 1993, entretanto a professora 7, primeira diretora eleita pelo processo democrático de 1991, forneceu informações sobre esse processo: afirmou que o processo teve duas concorrentes, as quais eram professoras muito fortes, pela liderança que exerciam na escola. O processo eleitoral foi efetivado e a comunidade aprovou a sua chapa. Ela ressaltou que todos da comunidade a conheciam e acreditavam na sua competência.

No processo democrático de 1993, a professora 8, eleita diretora nesse mandato, informou que teve como concorrente uma candidata indicada pela direção anterior, mas como a professora adversária não conseguiu aprovação na prova de conhecimentos, uniu-se à sua chapa, para disputar a eleição contra outra chapa concorrente.

Em agosto de 1996, a diretora em exercício comunicou o início do processo de escolha para o cargo de diretor, com a eleição prevista para 24 de novembro desse mesmo ano. Nessa primeira reunião, foi ressaltada a exigência de se ter maioria absoluta dos votos, para que o candidato fosse eleito. O processo de eleição foi tumultuado, revelando os conflitos e, ao mesmo tempo, ocultando os verdadeiros motivos dos problemas evidenciados no processo eleitoral da escola. Em novembro de 1996, a ata relatou o questionamento de um pai em relação ao fato de os mesários afirmarem, no dia da eleição, que poderiam marcar qualquer quadro, pois havia somente uma candidatura. A diretora em exercício e re-candidata explicou que tudo havia sido realizado atendendo aos referenciais legais. A campanha foi desenvolvida com muitos conflitos e ações na surdina, tentando denegrir a imagem da diretora em exercício.

Entre as acusações, aparece uma referência a roubo em relação às contas da escola, ao fato da diretora não querer implantar o sistema de informática e de querer acabar com os cursos de Contabilidade e Magistério, sendo que algumas das questões levantadas não estavam sob seu poder de decisão. A ata registrou que foi desenvolvida uma campanha negativa contra a candidata, não referente à sua posição de diretora, mas contra a sua pessoa. A confusão pôde ser percebida, pois nas manifestações de apoio à diretora por parte de professores, pais e alunos, muitos manifestavam o repúdio pela situação, afirmando que ela deveria entrar com recurso junto à Secretaria de Estado da Educação. No final, porém, a diretora optou pelo afastamento, comunicando sua licença médica.

Nesse processo desgastante, a ata de dezembro de 1996 registra um outro atrito entre professora, aluna e diretora, sendo que a professora acusava a diretora de não ter competência para resolver determinado problema. A professora 8, diretora que viveu todo o processo eleitoral de 1996, descreveu que, no primeiro processo, como não havia se formado chapa concorrente, ela acreditava que havia consenso a respeito de sua candidatura pelos professores, mas ela afirmou que “*caiu de gaiato*” pois, de acordo com seu relato, fizeram um trabalho por trás para impossibilitar sua vitória e, como o percentual de votos válidos não havia atingido o mínimo previsto, a eleição foi anulada.

No segundo processo de 1996, a escola decidiu lançar mais de uma chapa como forma de legitimar o processo, atendendo a sugestão do grupo de professores. A professora 8 continuou como candidata e apareceram mais duas chapas adversárias. Essa nova etapa foi tumultuada por novas denúncias e alegações infundadas, que levaram novamente à anulação do pleito, pelo processo antiético e por não ter atingido o quorum de votos. No último processo de eleição, a professora 8, que permaneceu como candidata, foi derrotada pela chapa concorrente. O serviço de inspeção da Secretaria do Estado de Educação acompanhou a eleição, devido à situação de conflito no interior da escola. Novas denúncias levantaram questionamentos em relação aos meios empregados que feriam a ética eleitoral e a professora declarou que, pela primeira vez, ela perdeu da concorrente em número de votos, o que não tinha acontecido nos dois pleitos anteriores.

Após esse processo desgastante e sem uma situação favorável, a escola, legitimando sua autonomia, fez uso de uma prerrogativa para não sofrer a intervenção do Estado, com a imposição de uma diretora. A escola, através do colegiado, elegeu em caráter provisório, a professora 9, que se tornou diretora com a incumbência de administrar a transição.

Assim, a escola iniciou os trabalhos de 1997 sem uma diretora reconhecidamente eleita. A ata de março de 1997 registrou o início do processo de preparação para a eleição e, em junho, o nome da nova diretora eleita foi legitimado, na forma da lei. A professora 9, diretora nomeada que permaneceu por um período de seis meses na escola, elegeu a comissão coordenadora dos processos de eleição e as discussões para indicação dos candidatos à eleição ao cargo de diretor. Esse novo pleito contou com três chapas concorrentes e, de acordo com a

professora 10, a vitória foi muito apertada e o processo foi muito violento. Novamente o processo foi conflituoso e aconteceu em três etapas: a primeira etapa foi cancelada pela Secretaria de Estado da Educação devido a denúncias; na segunda, após apuração, constatou-se que a eleição iria para o segundo turno e, na terceira etapa, que compreendia o segundo turno da eleição, foi finalmente eleita e legitimada uma diretora para a escola.

Em novembro de 1999, a ata registrou a eleição dos representantes e suplentes dos pais para fazerem parte da comissão que conduziria o processo de escolha de diretor e vice-diretor da escola. Com o início do processo democrático eleitoral, apareceu uma denúncia de superfaturamento da diretora em exercício, feita por uma professora do Ensino Médio. Essa denúncia foi motivo de discussões, sendo considerada por alguns como uma tentativa de minar a campanha da diretora em exercício. Após uma reunião, a escola decidiu abrir sindicância em relação a essa denúncia. O restante do processo eleitoral não foi registrado em ata, porém a diretora desse período confirmou seu afastamento por trinta ou quarenta dias, em que se procedeu a devassa nas contas da escola. No final, a corregedoria publicou nota retirando sua culpa, pois foi avaliada improcedente a denúncia e publicado o arquivamento do processo por falta de provas. A diretora voltou a seu cargo depois de comprovada sua lisura administrativa e, mesmo com a imagem denegrida, buscou dar a volta por cima. Ela afirmou que esse processo foi desgastante e deixou marcas irreversíveis, mas mesmo assim insistiu em sua recandidatura e foi reeleita com 90% de aprovação. Em seu ponto de vista, o processo eleitoral na escola é *“arretado mesmo”*.

Em janeiro de 2004, a ata registra um novo processo de indicação de candidato ao cargo de diretor e à função de vice-diretor. Foi eleita uma comissão e escolheu-se a sua presidente, para tomar as primeiras providências e veicular as informações necessárias à comunidade escolar. O próximo passo foi a definição das chapas inscritas e a divulgação das propostas de trabalho de cada chapa. As duas chapas inscritas acertaram, em comum acordo, realizar um processo limpo, de companheirismo, com debates de idéias e abertura para o conhecimento do trabalho do outro, evitando conflitos desnecessários. Ficaram definidos também os momentos de campanha interna e o tempo de exposição da proposta de trabalho, de vinte minutos para cada chapa em plenária. A comissão efetuou, então, o cadastramento

da comunidade escolar votante para a eleição, que aconteceu sem irregularidade, em fevereiro de 2004 e elegeu o diretor da escola com mais de 60% dos votos.

Em março de 2007, iniciou-se o novo processo eleitoral, com a designação de comissão coordenadora, a qual realizou a inscrição das chapas, sorteio e discussão de algumas dúvidas levantadas sobre o processo de cadastramento. Foram inscritas duas chapas, que concordaram que a campanha deveria ser feita com civilidade, respeito e ética. No dia da eleição, foi notificada uma ocorrência por parte da chapa 1, de que havia uma mãe de aluno fazendo campanha para a chapa 2. A mãe em questão foi advertida e assumiu total responsabilidade de seus atos, dizendo que havia feito campanha espontaneamente, sem ser influenciada. Uma segunda ocorrência foi registrada por uma mãe de aluno, que relatou a presença de uma das candidatas da chapa 1 fazendo boca de urna, porém o fato foi esclarecido imediatamente, constatando-se sua inveracidade. Após esses acontecimentos solucionados a contento, o diretor atual foi reeleito, com 90% de aprovação.

6 A EXPERIÊNCIA DE GESTÃO ESCOLAR, A FORMAÇÃO CONTINUADA E O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES: O QUE A PESQUISA APONTA

6.1 Vida na escola e fora dela: experiências anteriores à gestão

Segundo Garcia (1999: 37), “o comportamento da pessoa depende do modo como ela se percebe a si própria, de como entende a situação em que está inserida e da inter-relação desde suas percepções.” No estudo, todos os entrevistados escolheram a profissão docente e seu acesso à carreira de magistério foi efetivado por designação ou concurso. Alguns professores entrevistados tiveram outras experiências na carreira de magistério, a maioria deles permaneceu por mais de 10 anos na regência, antes de se candidatar à gestão, atendendo à exigência legal de no mínimo dois anos de efetivo exercício na escola, conforme depoimentos apresentados a seguir:

O meu primeiro cargo, eu já era formada em Letras, porque eu fiquei na sala de aula o tempo todo, de primeira a quarta série, eu não larguei, porque é gratificante. Não tem nada melhor não, eu quero a minha sala, eu trabalhava em duas escolas, isso era bom demais, uma eu trabalhava com quinta a oitava série, eu trabalhava em escola particular. (...) Logo, eu fiz Pedagogia, porque a gente tinha que ficar pedindo uma autorização na Secretaria de Educação. Então eu fiz Pedagogia e Administração Escolar, então eu acho que em 1991 e 1992, em 1993 eu já estava com a Administração Escolar, sabe? E também ajudou, porque aí eu estava na prática. (Professor 1 – escola Alfa)

Eu entrei para a primeira a quarta série, entrei para trabalhar com a pré-escola. Mas a minha habilitação ... Hoje eu estou como especialista, eu sou Inspectora Escolar. (Professor 3 – escola Alfa)

Então eu já regia classe há muitos anos, em dois cargos e, um dos meus cargos, era em Lagoa Santa. (...) De repente eu pedi à diretora pra sair da regência de classe e, acabou que eu não consegui, porque não era preferida, com certeza. Mas sempre eu pedia: Dona A, quero sair da regência de classe. Estou muito cansada de reger classe, nos dois turnos e tal, e foi passando o tempo. O que aconteceu? Eu não conseguia sair, as opções eram poucas e uma das opções que eu poderia atuar nela, seria a vice-diretoria, mas era um cargo, assim, de extrema confiança do diretor. Eu creio, que naquela época, não era uma pessoa de confiança dela. (Professor 7 – escola Gamma)

Eu fiz o concurso do Estado, e na época eu só trabalhava como designada, em outras Escolas Estaduais, (...) e saiu a minha nomeação. Uma colega de trabalho, que na época era amiga, me convidou para que

eu fosse para essa escola, e fui, havia vaga. (...) Aí assumi como professora, tomei posse e trabalhava Português e Literatura. Se eu bem me lembro, eu trabalhava com o Ensino Fundamental e tinha algumas turmas do Ensino Médio. O que eu sei é que depois eu fixei em trabalhar com a 5ª série. (Professor 8 – escola Gamma)

Na realidade, trabalhar no Estado era um sonho para mim, porque eu trabalhava na rede particular, numa escola e queria fazer um concurso do Estado. Eu acreditava na rede pública, acreditava e gostava do tipo de trabalho, que eles faziam, então eu entrei entusiasmada, muito entusiasmada, ainda como designada. (Professor 9 – escola Gamma)

Eu pedi remoção, porque a escola é muito próxima à minha residência. (...) Assumi algumas aulas no Ensino Médio, segundo e terceiro ano e Ensino Fundamental. (...) Eu não tinha tempo, o horário era super-corrído e contado. (...) E conhecia também pouco os funcionários da escola. (...) Eu também tive uma sorte que eu trabalhei vinte e um anos direto com didáticas especiais, então a didática pôde me ajudar a orientar os supervisores, os orientadores educacionais. (Professor 10 – escola Gamma)

Bom, eu cheguei à escola por acaso, logicamente, eu fui com intenção de pegar aulas, mas não sabia em qual escola e sobrou um cargo aqui. E foi quando eu vim, pela primeira vez, para trabalhar no turno da noite. Essa foi a primeira experiência. (...) Depois, eu peguei, também, um cargo à tarde. No período da tarde, no Fundamental, com as quintas séries e, no noturno, eu trabalhava com os primeiros anos. Foi quando em 2001 teve um concurso do Estado e fui aprovado, nos dois, tanto no Ensino Fundamental, como no Médio. Fiquei bem colocado e pude novamente estar escolhendo a escola e, como eu já conhecia, por causa da localidade, estou desde essa época, assim foi a minha trajetória. (Professor 11 – escola Gamma)

Garcia (1999: 40) afirma que “as experiências não se desenvolvem no vazio. Ocorrem num mundo social, físico, psicológico, etc., determinado”. Assim, existe uma relação entre a vivência na escola e outras experiências profissionais do professor. Alguns professores declararam outras experiências profissionais anteriores ou paralelas à atividade docente, em geral essas experiências se deram em empresas. Um professor declarou ter iniciado a vida profissional com experiências que não exigem qualificação, tais como: servente de pedreiro, limpeza e lavagem de carros e trabalho na zona rural. Apenas um professor declarou ter tido experiência profissional em Órgão Administrativo do sistema de ensino:

Principalmente se não teve uma experiência, como eu tive, numa empresa particular. Eu diria que o mundo não é só aquele ali. Existe um outro mundo. Não é que não seja sério na escola, no Estado, mas no outro, é muito mais sério, responde a necessidades econômicas, essa coisa toda, já no Estado não. (...) Eu vinha também de um trabalho paralelo durante o dia numa empresa, então, eu tinha experiência de mais de 30 anos (...) Eu trabalhei na Empresa X de 1965 a 1994, era o dia todo e, à noite, estudando ou lecionando, depois, eu fiz o concurso no Estado em 1982 e fui efetivado, sem ter nenhuma experiência com o Estado, eu lecionava em colégio particular, à noite, durante uns 10 anos. (...) Então, eu tive que sair

para poder tomar posse, num cargo, à noite. Pra mim, tinha que ser à noite, porque durante o dia continuava na empresa. E fiquei trabalhando paralelamente até 1992, quando me aposentei. Nesta escola, eu fui vice-diretor num turno e, no outro turno, eu usufruía do direito de lecionar, em função do cargo efetivo, porque eu era concursado, nunca trabalhei no Estado como designado ou contratado. (Professor 2 – escola Alfa)

Fui servente de pedreiro, depois fui lavar carro, essas coisas. Entrar na política você tem que subir num palanque, fazer discurso para as pessoas, tem que convencer as pessoas. A experiência de vida, de viver num período, assim, de 80, por exemplo, da recessão, dos problemas econômicos que nós tivemos, de ver meu pai fechar o comércio e tirar lenha lá no mato. Eu ir levar comida, ajudar ele, essas coisas, experiência de vida. Isso me permitiu, assim, ter mais sensibilidade para algumas questões sociais, eu convivi com isso. Junto às profissões que eu fui tendo, até plantar pimenta me ajudou, a paciência de ter que plantar, plantava arroz, ter que esperar. Isso tudo foi me ajudando, o convívio com o povo da roça, isso tudo estou falando sobre formação. O espírito empreendedor da minha mãe, assim, de lutadora, de pegar uma bandeja de pastel e sair com a gente no colo vendendo na rua. Foi me formando um cara assim forte, de não ser vítima de nada, se o cara me perseguir aqui, eu vou pra lá e vou dar meu jeito. (Professor 11 – escola Gamma)

Eu fiz concurso para P1, então trabalhei de primeira a quarta séries, trabalhei também na Superintendência Regional de Ensino na segunda SER, depois resolvi trabalhar com a escola, voltei pra cá trabalhando com o Ensino Fundamental e Médio, de quinta a oitava séries e Ensino Médio. Então quer dizer, eu queria vir pra cá, fiquei trabalhando um ano e pediram para eu ser vice-diretora. (Professor 5 – escola Beta)

Perrenoud (2000: 97) afirma que “em sua vida pessoal, familiar, profissional, um professor é capaz, em geral, de formar e de conduzir projetos. Ele valoriza essa relação com o mundo, vivenciada como uma forma de realização pessoal”. Existem fatores que influenciam os professores do ponto de vista do ambiente pessoal. Entre os fatores apontados, as relações familiares, de certa forma, fazem referências a diferentes fases, em cada trajetória. Para um entrevistado, a sua chegada à escola como professor representou um retorno ao período em que fez seus estudos naquela escola. Esse professor também ressaltou a importância da família na escolha da profissão docente, demonstrando que as influências recebidas interferiram em sua vida profissional. Recentemente, fez pós-graduação *lato sensu* em Inspeção Escolar, por influência de sua mãe, que também fez esse curso:

Eu estudei aqui, então, eu tenho uma história aqui na escola. Eu estudei quando teve a pré-escola que funcionou e a escola ao lado de cá, eram duas escolas que conviviam no mesmo espaço. Na época, a escola sofreu uma decadência por causa de uma diretora, foram 40 anos na direção arbitrária, política, sem condição nenhuma de comandar, mas, então, a escola sofreu uma decadência por causa disso. (...) Agora, eu, não sei, se eu tive o privilégio que toda minha família da tataravó à mãe, eu vivi muito

no ambiente de escola, de gestão mesmo. Minha mãe aposentou como Inspetora, então assim, eu acho que essa formação ajudou muito, muito mesmo. (Professor 3 – escola Alfa)

Dois entrevistados relataram sua experiência com outros diretores da escola e manifestaram sua concordância com algumas posturas e discordância de outras. Essas situações vivenciadas deveriam levar em consideração que cada situação é única e que cada mandato é exercido em diferentes circunstâncias:

Não, eu já passei aqui na escola pela primeira diretora, que foi a professora X, tive experiências agradáveis e também desagradáveis. Eu vivenciei junto questões até de greve de alunos, e ela firme, dei o maior apoio na época, eu também fazia parte do colegiado. Ela, como diretora, eu tiro o chapéu. Na gestão da professora Y, que foi transitória, eu vi que teve algumas falhas, mas é uma pessoa também lutadora. Na da professora Z, também noto que teve falhas, mas é uma pessoa que lutou também. A professora W foi a recente, a que eu sucedi. Então, eu notei algumas coisas, mas eu sou assim, respeito a opinião do outro e parto pra frente. Eu não fico ali resgatando coisas, que eu noto que foi errado e não critico muitas coisas que foram cobradas da gestão passada, para que eu regularizasse, eu regularizei e nunca fiz críticas. Eu acho que a gente tem que manter uma ética, porque todo ser humano é plausível de erros, não voluntários. Então, eu acho que a gente tem que pensar nisso, a gente tem que pensar no crescimento do ser humano. E não ficar fazendo críticas destrutivas, e sim construtivas. Você tem que buscar que a pessoa fique do seu lado te dando contribuições para melhoria. (Professor 6 – escola Beta)

Eu fui para a escola para lecionar Português e fiquei alguns anos na regência e, nessa época, quem era diretora da escola era a dona A, era assim, uma direção que não tinha tempo para terminar. Naquela época, eles tinham um curso diferente dos que têm hoje, era Administração Escolar, alguma coisa assim. E eles, então, podiam ficar, enquanto pudessem, enquanto quisessem. E então, nessa época, a diretora era sempre ela e era uma política totalmente diferente. (...) O diretor podia escolher quem ele quisesse de funcionários, tinha muita autonomia para fazer sua organização dentro da escola. Então, com o passar do tempo, muita gente foi verificando que aquilo acabava em muito paternalismo e às vezes muitas pessoas que poderiam ocupar outros cargos não conseguiam, e aquilo foi crescendo na mente do pessoal da escola. (Professor 7 – escola Gamma)

Um professor relatou sua experiência anterior com processo eleitoral, o que, de certa forma, marcou sua trajetória nos últimos tempos na escola, devido a situações desagradáveis, melindres e rupturas, dando a impressão de que é muito complicada a vivência da democracia no ambiente escolar:

Eu já tinha sido, numa outra escola, o coordenador de uma eleição, e saí da escola por causa disso, olha que coisa engraçada. Eu trabalhei quatro anos lá, achava uma maravilha, um encanto, muito bom de trabalhar, eu tinha um relacionamento muito bom com os alunos, com os colegas. Aí, a turma falou: vamos escolher o coordenador, o professor 2 é que tem cara

pra isso. Eu falei assim: Eu não tenho cara pra isso não, tá. Tem sim! Vai professor, porque senão, eles vão mandar uma pessoa pra cá, então, que sejamos nós aqui. Mas, por que você não pega? Eu não tenho jeito pra isso. E, fulano? Também não! Aí, ficava endurecendo o jogo e as horas passando, então, pra acabar com a discussão, está bom. Mas, aí a gente via a briga de chapa, que não foi a minha, mas a gente via brigando. E a diretora, que era candidata à reeleição, ficou brava comigo. (...) Eu seguindo o cronograma direitinho e ela achando que eu estava deixando entrar na área dela, falar na hora que não podia, entrar na escola a hora que não podia, aquela coisa. E ficou brava! Gozado, eu não estou agradando nem lá, nem cá e eu feito um bobo aqui, nesse meio. Nunca mais eu pego esse trem pra fazer. Então, é sempre eleição que marcou a minha vida nesses últimos tempos na escola. E aí, foi tranquilo, eu achei muito bom o processo, interessante, eu não sei se sou de uma formação assim anti-democrática, sabe, que para determinadas coisas... (Professor 2 - escola Alfa)

A fala de um professor revelou a grande interferência da política partidária na dinâmica de organização da escola e, também, o poder do diretor em exercício. Burke¹⁴, citado por Garcia (1999: 66), apresentou como fator que influencia os professores, no ambiente organizacional, o estilo de liderança. Nesse sentido, o depoimento do professor evidenciou a liderança autocrática da diretora em exercício:

Então, eu fui atrás dos políticos e pedi, que eu achava, que tinha tempo suficiente e queria sair de um dos meus cargos para não reger sala de aula, mais. Foi quando, então, apareceu, um político e falou: ah, eu posso conseguir alguma coisa pra você. Mas, você pode sugerir o que você quer ser, eu falei: mas eu não vejo dentro da escola, a não ser vice-direção. Então, ele ligou para a dona A, que já tinha os candidatos dela e alegou que era um cargo de extrema confiança, que eu não era a pessoa indicada. Então, ele falou, mas você diz aí alguma coisa, que eu vou criar uma função dentro da escola para você. Então, eu falei (...) quem sabe, porque naquela época, só duas escolas tinham uma outra opção, que seria de coordenador de área. Está certo, então você vai ser coordenadora de área, eu vou criar o cargo dentro da escola e criou aquele cargo. Saiu tudo publicado e todo mundo ficou apreensivo sem saber a situação, o que teria acontecido e tal. Como houve abertura para a coordenação da área de Português e matérias afins, foi criado também, porque havia um precedente, a área de Matemática e Ciências, então funcionou por muito tempo a coordenação de área dentro da escola. (Professor 7 – escola Gamma)

A participação no colegiado da escola é uma atividade que envolveu grande parte dos entrevistados, que sempre se identificaram com a escola, não somente no espaço da sala de aula. Sendo assim, participar da administração escolar possibilitou a um dos entrevistados conhecer a escola e suas variáveis de ação e decisão, conforme depoimento:

¹⁴ BURKE, P.; et al. (1990) (eds.), *Programming for Staff Development*. London: Falmer Press.

Até que eu fui convidada para participar do colegiado escolar e eu comecei a me inteirar das dificuldades, dos problemas, o que é uma gestão escolar (...) Até que num determinado momento, quando findou a gestão de uma das diretoras, aqui, a diretora subsequente, assumiu provisoriamente, por seis meses e ela me pediu para assumir provisoriamente, como vice-diretora do turno da noite, que era um turno muito polêmico, muito agitado, essa coisa toda. (...) E eu peguei esse turno, sem experiência alguma, da parte burocrática e administrativa. Mas, como eu tinha contato muito próximo com os alunos, de imediato, eu senti uma aceitação muito legal. Aí, foi o semestre inteiro com ela, como diretora provisória, até que se fizesse a eleição. (Professor 10 – escola Gamma)

Para Imbernón, a formação inicial de professores inclui as dimensões de conhecimento, destrezas, competências e estratégias:

A formação inicial deve dotar de uma bagagem sólida nos âmbitos científico, cultural, contextual, psicopedagógico e pessoal que deve capacitar o futuro professor ou professora a assumir tarefa educativa em toda a sua complexidade, atuando reflexivamente com a flexibilidade e o rigor necessários. (...) É necessário estabelecer uma formação inicial que proporcione um conhecimento válido e gere uma atitude interativa e dialética que conduza a valorizar a necessidade de uma atualização permanente em função das mudanças que se produzem; a criar estratégias e métodos de intervenção, cooperação, análise, reflexão; a construir um estilo rigoroso e investigativo. (IMBERNÓN, 2006: 66)

É possível perceber que os atores deste estudo demonstraram participar dos esforços de renovação da escola, tanto que, posteriormente, eles se candidataram à direção. Dessa forma, enfrentaram os problemas organizacionais, acreditando na possibilidade de renovação. A formação inicial, as competências e habilidades adquiridas e desenvolvidas, ao longo da atividade docente, foram fundamentais para se candidatar à gestão e experimentar o seu desenvolvimento profissional.

Garcia (1999: 118) afirma que o ajuste dos professores à nova profissão depende, entre outras coisas, das experiências biográficas anteriores, o que significa considerar as influências entre a formação inicial e o desenvolvimento profissional ao longo da carreira.

A trajetória pessoal de cada professor caracteriza os conhecimentos tácitos e explícitos adquiridos e que influenciam na forma de vivenciar as experiências na profissão. As posições pessoais e comportamentos no ambiente de trabalho podem ser percebidos, tanto na atitude de um professor com trinta anos de trabalho em uma empresa privada, com uma postura impositiva que entende o ambiente de trabalho com regras e normas para serem cumpridas, como na atitude de um professor que desenvolveu várias atividades pelas próprias circunstâncias da

vida, com uma postura democrática, em que o diálogo e solidariedade são valores para se conviver bem em sociedade. Essas considerações revelam que as decisões em relação a estilo de liderança estão ligadas às vivências e à crença em um modelo próprio, apesar das orientações do sistema escolar.

Outra questão percebida envolve a vida em família de um dos entrevistados. Conforme seu depoimento, os acontecimentos do ambiente escolar projetaram-se em seu cotidiano familiar, interferindo em sua vida pessoal e em suas atividades particulares, motivando-o a optar pela trajetória profissional de sua mãe, que foi supervisora e, posteriormente, especializou-se em Inspeção Escolar.

A interferência da política nas questões educacionais do Estado, destacada nos depoimentos, retrata uma situação encontrada em Minas Gerais, pela presença de redutos eleitoreiros e prática de nomeações, reforçando o controle político partidário. Essa influência foi percebida nesta pesquisa, especialmente em momentos de eleição na escola.

Outro fator apontado está ligado ao envolvimento com o colegiado, como uma forma de maior percepção do espaço de atuação do diretor e compreensão de todas as subunidades de trabalho. Essa participação, como representante de seus pares, aproxima o professor das questões gerais da escola.

A docência é retratada como atividade de entrada na carreira, podendo ser exercida em caráter efetivo, pela via do concurso público e por designação, para atender à demanda da escola, em caráter provisório. Os atores relataram que a vivência na atividade docente caracterizou a maior parte da sua experiência profissional, mas alguns desempenharam outras atividades educativas.

Outra referência envolveu a experiência com a coordenação de eleições para diretores nas escolas, marcando a vivência de outras atividades na profissão, que é retratada como um processo *sui generis*. A implementação da democracia no ambiente escolar é um processo crítico, por isso a construção da gestão democrática na escola precisa ser conquistada a cada novo momento eleitoral.

A vida na escola e fora dela, bem como os comportamentos e escolhas na profissão são determinantes da identidade profissional do professor.

6.2 De professor a gestor: os motivos para a candidatura, a percepção do I CME e o processo eleitoral

Os professores entrevistados, em sua maioria, procuraram uma nova atividade na profissão de magistério, na fase de experimentação e diversificação, conforme nos apresenta Huberman (1995). Dos onze professores entrevistados, oito já tinham mais de vinte anos de carreira docente, quando chegaram à direção da escola. O prestígio e a ambição pessoal é percebida na argumentação de alguns deles que, entre os motivos relacionados para ser diretor, apresentaram a vaidade, a confiança e o reconhecimento do grupo, estimulando e incentivando a quem se candidata ao cargo:

Eu achei interessante porque me deu muito prazer as falas democráticas, fala um, fala o outro, apresentação dos planos e aquela coisa toda. E eu achei muito interessante e muito bom, porque a turma queria me eleger. Eu estava todo entusiasmado, mexeram com a minha vaidade. Isso não tem nem dúvida. Então eu achei o processo muito limpo, muito bom. (Professor 2 – Escola Alfa)

E também essa questão do orgulho. A gente tem que falar, seu trabalho ser reconhecido pela comunidade, pelos alunos, pelos colegas, isso é muito bom. E não foi um ou dois, foi todo mundo, então, assim, eu fiquei feliz. Tem vaidade, sim. Nossa, eu fiquei felicíssima na hora que eu recebi a carta lá em casa. O pessoal foi em minha casa pedir para continuar. Tudo isso me deixou vaidosa, metida mesmo. (riu satisfeita) (Professor 3 – escola Alfa)

No geral, percebe-se que a vontade de mudar também aparece como um motivador da idéia de candidatura. A fase de diversificação personifica um professor que está mais motivado e mais dinâmico, buscando novos estímulos, idéias e compromissos e, sendo assim, parte para novos desafios, conforme afirma Cooper (1982)¹⁵ citado por Huberman (1995: 42). Os entrevistados falam dos problemas que viam no ambiente escolar e que desejavam mudar, manifestando uma atitude proativa de buscar as melhorias possíveis e necessárias. É possível perceber, também, nas suas falas, a crença de que poderiam interferir positivamente em aspectos concretos e abstratos da escola:

O maior problema era que a escola estava acabando. Agarrei esta causa mesmo, de melhorar esta escola, todo mundo via a cara da escola lá na

¹⁵ COOPER, M. (1982) The study of professionalism in teaching. New York: Comunicação apresentada na Conferência Anual da AERA (American Educational Research Association)

Secretaria de Educação, inclusive eu ficava no colegiado na época (...), então ele ficou tão encantado com a escola, que convidou a gente pra ser capa da revista do colegiado. (Professor 1 – escola Alfa)

Então, isso tudo me fez ver, a própria escola, o prédio escolar, decadente, largado, pichado, aquilo doía em meu coração quando eu passava aqui, sabe, quando eu ia vir pra trabalhar, eu pensava: isso não pode ser. Então, assim, isso que me levou a ter vontade de concorrer. Basicamente, foi a vontade em mudar, de melhorar, na minha concepção, a relação aluno e escola. Foi isso aí. (Professor 3 – escola Alfa)

Eu tomei a decisão de ser diretora pelo seguinte: eu nunca fui de ficar sentada esperando pelo professor. (...) Então, eu via muitas coisas que se fazia com o aluno e muitas coisas que a gente poderia buscar pra melhorar e muitas coisas que podiam ser feitas. E ninguém fazia nada. Só queria sozinho. Primeiro eu, e depois eu. O resto que se dane. Assim que está acontecendo no Estado até hoje. Então, eu resolvi tentar e fiz da escola exemplo de Escola ... que é uma escola de referência na região. (Professor 4 – escola Beta)

Olha, primeiro vai de uma experiência na vida. Eu acho assim, sempre sonhei, aqui na escola, com um ambiente melhor. Um ambiente assim de transparência na gestão, tanto na parte administrativa como na financeira e em outras questões, como designação em si. (Professor 6 – escola Beta)

Quando eu vi a escola com uma situação de o professor ter que comprar um café! Já não é animado, não tem um café pra beber e a gente tem que fazer vaquinha pra poder comprar. Isso não é justo. Eu acho que dá pra resolver esse problema. E dá pra resolver esse problema dos alunos, e dá pra equacionar. Foi pensando na possibilidade de dar, a possibilidade de criar um canal, uma interlocução entre professor e aluno. Então, foi pensando nisso, de criar um ambiente mais agradável. Aquele ambiente que eu tinha em minha casa, de conviver. Criar um lar aqui, quase um lar, não é um lar, mas parecido com um lar, onde as pessoas se falam, as pessoas se comunicam, as pessoas se respeitam. O objetivo principal foi esse. Eu achava que eu tinha essa condição de fazer, ousadia a gente pensar isso, mas eu achava que eu tinha. (Professor 11 – escola Gamma)

Na fase de diversificação, Huberman (1995: 42), argumenta que a necessidade de se comprometer com atividades coletivas é uma forma de manter o entusiasmo pela profissão e não agir na rotina. Esse novo desafio leva o docente a encarar outras atividades da profissão, em geral. Essa percepção da possibilidade de poder mudar a real situação da escola é um dos argumentos que alguns professores entrevistados apresentaram, sendo enfatizado, por eles, o incentivo do grupo de professores e pais que manifestaram publicamente o apoio, impulsionando a decisão pela candidatura:

A escola realmente estava acabando, nós tínhamos poucas salas, o que estava segurando a escola era o pré-escolar, que estava funcionando aqui dentro, mas nem pertencia à escola. E eu sempre fui muito politizada, eu trabalhava com 5ª a 8ª série em outra escola, eu trabalhava aqui com 1ª a 4ª. E aí fui incentivada pelas colegas. Na verdade, a gente era levada, não

fui só eu, nós na época candidatamos quatro colegas. (Professor 1 – escola Alfa)

Primeiro, que foi um pedido das pessoas. E que julgaram que eu ainda tinha alguma coisa pra fazer. Na minha visão, eu não tinha. Eu já tinha conseguido o que eu me propus a fazer. Mas as pessoas me procuraram, pediram, solicitaram, falaram que eu ainda tenho alguma coisa a fazer por elas. Que elas confiam em mim. Então foi uma coisa muito forte. O coletivo foi muito forte. Influenciando mesmo. Até falando mais forte que o coração, (riu). Então, assim, foi difícil, foi uma decisão difícil, vou te falar que foi na última hora mesmo que eu falei: vou ficar mais uns três anos, estou aposentando e deixo uma história. (Professor 3 – escola Alfa)

Porque, na verdade, eu jamais pensei em pegar uma direção da escola. Não era o meu objetivo quando eu me formei, quando trabalhei, eu via uma série de coisas que eu gostaria que mudasse, mas na minha cabeça não passava não, eu fui impulsionada pelos outros a entrar no processo. (Professor 8 – escola Gamma)

Confirmando a influência do grupo, um professor que assumiu a direção em caráter provisório, devido a conflitos internos no processo eleitoral, afirmou que o motivo de ser diretor estava ligado a uma necessidade da escola e ao pedido do grupo:

Mas a idéia não partiu de mim não. Teria que aprender e foi na marra e até fui muito feliz. Com todos os desafios, nenhuma diretora passou pelos desafios que eu passei, nenhuma. Porque eu estava consertando o que estava desorganizado no sentido assim, o grupo estava ficando desunido. Então, com minha chegada, que era uma pessoa que não estava pleiteando ser diretora, eu estava lá (...) para ajudar, para fazer a transição, para descobrir uma pessoa que fosse benquista pelo pessoal, então foi por isso que eu entrei. E talvez minha entrada fosse bem vista por isso, porque na realidade, o pessoal não me via como uma pessoa pretendendo tomar o poder: não, ela entrou pra quebrar o galho. Então é uma pessoa assim que vai tentar ajudar. (Professor 9 – escola Gamma)

Alguns professores ressaltaram que o motivo estava ligado à realização de um sonho, confirmando a idéia de que assumir um cargo de direção ainda é alvo de muitos profissionais, que lutam por melhores condições de trabalho na escola:

Outro sonho meu, era ver realizado aqui na escola a questão da informática. Eu sempre sonhei e agora estou saindo, mas deixando a escola com a informática “de vento em popa”, com cursos realizados. E outro sonho é poder estar diretora e vendo o que eu poderia fazer a mais. (...) Então, na gestão eu fiz sempre o que eu sonhava. (Professor 6 – escola Beta)

O que me levou a ser diretora é um sonho, em termos de realização de um projeto pedagógico, de provar que é possível, que esses meninos têm condições de aprender. Quando a gente tem uma equipe, é possível trabalhar, trabalhar desgastando menos e com um sucesso maior. Então,

eu quis isso, eu quis experimentar se era possível na escola pública. Eu quis verificar. (Professor 10 – escola Gamma)

Outros professores pontuaram que ser diretor não era um sonho para eles, mas um deles afirmou que deixou as coisas acontecerem sem apostar demais e, quando veio a confirmação da eleição, assumiu as responsabilidades do cargo com seriedade:

Não, porque não era meu sonho, não era meu objetivo. E aí, quando eu vi o resultado, que eu tinha realmente sido eleita. Espera aí, agora a responsabilidade é minha. Agora sou eu e se tem uma coisa que eu me orgulho é de ter essa capacidade de assumir as coisas. Eu não estou brincando, é pra fazer, é pra fazer sério. (Professor 8 – escola Gamma)

Um professor relatou que o motivo que o levou a candidatar-se à direção foi a possibilidade de exercer uma função desconhecida e que, na sua opinião, representa o topo da carreira de magistério. A possibilidade de poder conhecer os dois lados da profissão — a dimensão administrativa e pedagógica — também foi apontada por um professor, como motivo para assumir a direção da escola e como uma forma de melhorar o desempenho dos docentes:

A função de diretora nunca tinha sido exercida por mim. Então essa foi a primeira questão, era uma meta. Porque, quando a gente entra na carreira de magistério, você quer chegar até lá no topo. Então, se eu tive uma oportunidade, porque não tentar resolver essa questão pra mim. (...) Então, a minha primeira questão foi essa: chegar ao máximo de uma carreira de magistério. (Professor 5 – escola Beta)

Surgiu a possibilidade de poder ajudar à escola nessa parte administrativa, pra mim foi muito bom porque eu consegui enxergar os dois lados. E saber como lidar, entender, depois voltando à sala de aula, o que era um diretor, quais os desafios que ele tinha e como eu podia ajudar à escola melhor ainda. Depois que você conhece os dois lados, você tem como melhorar seu desempenho, ajudando o outro lado, mais ou menos assim. (Professor 9 – escola Gamma)

Entre os motivos elencados, um professor afirmou ter pensado na possibilidade de ser diretor diante de uma possível candidatura de um outro professor, que não considerava positiva para a escola, dizendo que se preocupou em proteger os colegas de trabalho:

Então, eu fiquei temeroso e conversei com um, e com outro, eles me animaram. Eu pensei em mim, em me proteger, e proteger os outros colegas, que eu tinha sempre um bom relacionamento com a turma de colegas, com raras exceções, é claro que sempre tem. (Professor 2 – escola Alfa)

O sentimento de amor pela escola e a relação humana foram apontados por um dos professores entrevistados, que tinha sido aluno da escola e hoje está como diretor, manifestando que deixa marcada sua presença na história da escola. Outro professor apontou também esse aspecto de sensibilidade para com os alunos, referindo-se ao fato de ouvir um aluno em seu direito de inclusão, respeito e voz, assim como dar atenção à relação entre professor e aluno:

Tem esse valor, um sentimento pela escola, de uma maneira geral, não tanto como outras pessoas que gostam de móveis, das coisas, eu gosto das pessoas, do ar que eu respiro aqui na escola, dos meninos. Eu me vejo muito com os meninos. Eu tenho essa empatia com a escola. E só aceitei estar aqui de novo porque eu ainda tenho. (...) Agora, o que me levou muito a isso é a questão dos alunos, é o carinho com os meninos, o respeito pelo aluno. (...) Outra coisa é a questão da inclusão na escola, eu tinha uma preocupação muito grande em saber porque eles estavam aqui, porque ninguém se preocupava com a qualidade deles. (Professor 3 – escola Alfa)

Às vezes era uma falta de sensibilidade com os alunos, às vezes era uma falta de sensibilidade com o professor. Antes era só com o aluno, mas quando eu cheguei pra dar aula, eu vi que havia uma falta de sensibilidade com os professores. E inverteu muito a lógica, por exemplo, na minha época a gente, o professor, era o opressor. Quando eu estava trabalhando, eu vi que o aluno também tinha virado o jogo, ele estava oprimindo. Mas havia dois seres que não se comunicavam, professor e aluno, criou-se uma barreira assim antes e depois, nesse novo modelo. E eu vi a escola detonada. Aquela confusão e as pessoas precisando. (Professor 11 – escola Gamma)

Para Imbernón (2006: 44), o desenvolvimento profissional se refere a um conjunto de fatores: “a melhoria da formação ajudará esse desenvolvimento, mas a melhoria de outros fatores como salário, estruturas, níveis de decisão, níveis de participação, carreira, clima de trabalho, legislação trabalhista, tem papel decisivo nesse desenvolvimento”. É interessante observar que, embora reconheçam a importância de terem um salário melhor, os professores não admitem que a remuneração tenha sido o principal determinante da opção pelo cargo de diretor:

Eu fui porque eu quis ser diretora da escola, não sei por que eu quis ser diretora. Eu estava vendo as coisas que estavam acontecendo e sabia o que eu podia fazer mais. Em vez de ficar esperando acontecer. Eu podia fazer. Então eu não fui por conta do salário. Porque eu nunca liguei pra essas coisas. É tanto que até hoje eu não corro atrás do que eu tenho direito. Nem corri atrás ainda. Mas o salário é bom, não resta a menor dúvida, que o dinheiro é bom. Mas não foi por causa do dinheiro que eu fui não. Nem pra ter autonomia sobre os outros, porque eu nunca tive. (Professor 4 - escola Beta)

Eu não penso que o salário seja um componente que leva uma pessoa a candidatar não. A pessoa tem que ter algo mesmo. (...) Eu queria. Então, como eu queria ser e tinha vontade, isso não foi o primeiro não, isso eu garanto que não foi. Pode ter sido um estímulo a mais. Bom, ganhar mais que um professor, quer dizer, eu não olhei na hora não. (...) Então, assim, o salário eu acho que pode ter me ajudado, influenciado sim, ganhar um pouquinho mais. Mas não foi o principal, não. O principal motivador não foi, se não eu não entraria não. Agora que eu afirmo pra você que é um item a mais, o salário é. Embora o salário esteja ainda injusto, ele não corresponde à realidade dos fatos. (Professor 11 – escola Gamma)

Por que quis ser diretor? Não tinha assim um motivo ligado à questão econômica, não, que eu nem sabia quanto um diretor ganhava. Mas eu já tinha passado pela experiência de vice-diretor e, quando aceitei, eu me impus algumas condições: a primeira era uma questão complicada, eu não queria me relacionar com controle de professor, a questão do ponto, eu sei que é uma questão polêmica. (Professor 2 - escola Alfa)

Não sei, também não vou te falar que eu, pela minha vontade de melhorar, eu não teria aberto mão de alguma coisa financeira. Eu faria isso. Se você me colocasse: você vai ter o mesmo salário sendo gestor, com a chance de fazer alguma coisa em prol da escola, eu acho que eu concorreria. Porque eu queria aquilo, mas pra fazer aquilo que eu acreditava que é melhor, na minha própria concepção de escola. (Professor 3 – escola Alfa)

A pessoa não pode ir pelo salário. Ela vai pelo prestígio. Ela vai pelo projeto que ela quer desenvolver. Ela vai por uma série de coisas. Mas, pra falar a verdade com você, hoje a base do professor do piso salarial é quinhentos e oitenta reais e poucos, não chega a seiscentos reais, na época que o professor era quatrocentos reais, o diretor era novecentos reais, ou seja, você ganhava quinhentos reais a mais pra ter essa responsabilidade. (Professor 10 – escola Gamma)

Outras justificativas, apresentadas pelos professores, para a candidatura ao cargo de diretor, referem-se à capacidade pessoal, condições de exercer o cargo, talento e conhecimento:

Então, quer dizer, todas as funções possíveis para minha carreira, eu já tinha exercido. Então, por que não coroar com a direção? Essa foi a minha primeira alternativa. Agora, eu também via a possibilidade de colocar as minhas idéias de melhoramento da escola. Então, cada pessoa tem algumas metas dentro de sua formação, de seu modo de pensar, que eu queria alcançar. Que eu não estava satisfeita com o que estava acontecendo e que eu queria melhorar da minha maneira. E foi isso que aconteceu: me candidatei e entrei para a direção da escola e trabalhei durante quatro anos. (Professor 5 - escola Beta)

Eu quis porque eu tinha talento pra coisa. Desculpando o meu próprio mérito. Eu acho que eu gostava, eu sempre gostei muito de lidar com o povo e eu vi também que o professorado, o funcionalismo da escola, todo mundo queria que eu entrasse na eleição. Então foi assim, o meu querer junto com o deles. Porque, inclusive, eu já tinha tempo para aposentar. Eu já tinha vinte e cinco anos, quando eu entrei pra direção. (Professor 7 – escola Gamma)

Então foi por isso que eu quis, eu achava que poderia fazer algo pela escola, pela sociedade em si. Então, foi pensando exclusivamente nisso. Eu achava que eu tinha condições, metido a besta mesmo. Eu tinha a solução pra alguns problemas. Não tenho, eu não tenho a solução, mas nós temos, a democracia tem, eu não tenho, mas a democracia tem. Foi por causa disso e, como eu sou um democrata... (Professor 11 – escola Gamma)

Entre as situações vivenciadas pelos professores, alguns relataram a vivência do processo democrático na escola, reportando-se ao I CME que aconteceu em 1983, revelando que houve uma revolução na maneira de pensar a escola e que esse movimento mudou as concepções sobre educação:

Depois da coordenação de área houve um congresso. Eu não me lembro muito bem, mas houve uma revolução, uma revolução no ensino. Eu sei que foi assim, uma coisa que ouriçou todo mundo dentro da escola e foi aquela confusão. E lá, como a escola é muito grande, a melhor escola da periferia ali daquele lado. Então, foi assim, foi uma revolução mesmo na escola. (Professor 7 – escola Gamma)

Porém não existe uma fala única entre os professores sobre o processo democrático que foi instituído como meta para a educação mineira no I CME, alguns criticaram, defenderam, outros tiveram dúvidas ou consideravam que era necessário um amadurecimento:

O pessoal do Estado não está preparado, pra essa gestão democrática eleita diretamente, parece que tem hora que você tem vontade até que volte ao processo anterior, (riu) pra pessoas não descerem de parquedas... (Professor 5 - escola Beta)

Lógico que quando a escola abriu para todos, teve uma decadência, teve uma mudança. Mas não precisaria estar do jeito que está, entendeu, se tivesse uma pessoa com garra, com força, né. Mas infelizmente a gente tem que viver o momento histórico que a gente tem. (Professor 3 – escola Alfa)

Eu cheguei até a ser contra essa questão do processo democrático, tamanha confusão que acontecia. Fora o estresse, a inimizade, era sério, levava assim a coisa como se você estivesse no interior e aqueles coronéis, um disputando com o outro, era horrível, era horrível. (...) Só que esse processo tem que melhorar bastante, esse processo na escola tem muita dificuldade a vencer ainda, entendeu. E no mais é deixar amadurecer. Quanto mais o tempo passar eu creio que vai melhorar. Continuo acreditando na escola, continuo trabalhando na educação. E trabalhando em função dela e agora doida pra aposentar. (Professor 10 – escola Gamma)

Sobre o processo de eleição vivenciado na escola, os depoimentos de alguns professores colocaram em evidência referências positivas ao processo democrático, ressaltando sua importância como abertura a novas idéias, construção

de identidades, defesa de opiniões e participação coletiva, para o bom andamento da escola:

Acabou isso, eu achei que a escola voltou a alegria, o processo democrático foi muito bonito. Porque eles que escolheram o colega e nós trabalhamos juntos, encontramos com os alunos, abrimos as portas da escola, abrimos a comunidade, porque era muito fechada. (Professor 1 – escola Alfa)

Eu tive duas concorrentes muito fortes, sabe. Que também eram assim muito líderes dentro da escola. (...) Então elas tinham assim muito mais títulos que eu. Portanto, em títulos, todas duas ganhavam de mim. (...) Na prova escrita eu fui muito bem. E na eleição, eu venci as duas. (...) E eu ganhei muito bem. O povo todo da escola, parece que foi uma época que a comunidade queria. Inclusive os pais, que eu tive uma votação enorme dos pais. Eles queriam uma escola assim, que a diretora fosse muito enérgica e, ao mesmo tempo, democrata. (...) Então você tinha que ter um jogo de cintura muito grande pra mexer com o pessoal. (Professor 7 – escola Gamma)

Aqui é arretado. Mas que bom, eu acho que também é legal, é um desafio pra você que teve uma gestão, deu continuidade, isso é um retorno do seu trabalho. (Professor 10 – escola Gamma)

Agora, na questão do apoio, acredito que a direção até votou na minha chapa, a direção passada. Mas a candidatura nasceu de forma muito espontânea, foi como se tivesse pra ser. É uma coisa engraçada. Foi assim, tranqüilo, embora a gente fosse novato aqui na escola. Nós fomos até surpreendidos com a votação que tivemos. (...) Nós tínhamos um projeto voltado pra solidariedade, nesses elementos que são fundamentais para a vida em sociedade. E, a partir dessa proposição de idéias, que nós começamos a ganhar espaço e, foi uma coisa natural a eleição. (Professor 11 – escola Gamma)

Cinco professores apresentaram fatos que evidenciaram diferentes estratégias utilizadas pelos candidatos, no sentido de tentar ganhar a eleição: candidaturas corporativas, sejam para afastar candidatos que não inspiram confiança ou para manter o mesmo grupo no poder, alianças entre adversários e utilização do trabalho desempenhado como móvel de campanha eleitoral:

Gente, que coisa, vamos ficar sem a nossa diretora! Como vai ser isso aqui? Aí, apareceu uma candidata, professora boa, profissional, sabe, já antiga na área e tudo, mas o comportamento dela assustava e a gente não sabia o que ia ser de nós se tivesse aquela diretora. Aí eu falei: você quer saber de uma coisa, eu acho que vou me candidatar. A que estava pra deixar o cargo disse: você quer, eu te ajudo. Então, beleza, vamos ver o que vai dar. Eu te ajudo, você pode ficar tranqüilo, que eu vou te ajudar. Você não vai ficar sozinho, não. (Professor 2 - escola Alfa)

Agora não tem outra concorrente, então a escola já sabe quem é que pode suceder o outro, que vai continuar o trabalho igual. Eu sei que muita gente tinha vontade de se candidatar, mas pelo meu trabalho, meu esforço que eu atuei nesses três anos seria difícil uma pessoa concorrer, que não tivesse na equipe envolvida. Então, eu acho que isso amedrontou muita gente. E também teve a certificação, que eu acho que barrou também muita gente. (Professor 6 – escola Beta)

(...) A diretora apoiou outra professora, que também iria entrar nesse processo. Mas ela não conseguiu os pontos necessários, aí ela se uniu a mim e a gente acabou formando uma chapa com direção e vice-direção. Porque, quando a diretora apoiou a outra, por exemplo, eu não me preparei realmente e a diretora deixava a professora apadrinhada sair para fazer um curso preparatório para fazer a prova. Então, quer dizer que não era pra ser ela. Eu acho que é muito por aí, não era pra ser. Eu fui fazer a prova, seja o que Deus quiser. Se for, vai ser. (Professor 8 – escola Gamma)

(...) A diretora bobeou, porque não fez nada, ela largou na minha mão. Então ela não tinha dia de ir à escola, não ia. Ela não sabia fazer nenhum serviço de secretaria, não sabia nada. E eu fazia isso tudo, então, largou na minha mão e eu candidatei e ganhei a eleição com bastante votos na frente dela. (...) Eu acho que hoje o problema da escola está na eleição porque, infelizmente, você tem que ser política, você quer pegar seu adversário pra trazer junto. Formar chapa com ele, também a minha chapa foi feita com adversário, a professora X era adversária, eu a levei porque ela tinha controle do outro lado. Então, como eu trouxe a professora X para mim, acabei com a disputa na escola. E todo mundo ficou. (Professor 4 – escola Beta)

Um número significativo de professores, entretanto, destacou os problemas relacionados ao processo eleitoral nas escolas: percalços e falta de lisura, falta de maturidade das pessoas envolvidas e rivalidades geradas pelo processo:

Outra vez, eu caí de gaiato, porque a ex-diretora atual, a vice-diretora e essa professora fizeram todo um trabalho pra me derrubar, na surdina. (...) A gente é muito inocente nesses processos políticos e age de boa fé. A gente não se envolveu politicamente no processo, nós nos envolvemos como candidatas. E, como não havia chapa opositora, nós nos julgamos eleitas. (...) Foi uma surpresa terrível, quando a gente percebeu que não era nada disso, que buscavam alunos em casa, começaram a chegar as denúncias que estavam buscando os alunos em casa pra votar. E votavam no Tiririca, que estava no auge. E votavam nele na cédula, por escrito ao invés de votar, escreviam Tiririca. Foi terrível. Quando terminou o processo, eu tinha votos, mas não tinha o suficiente. Precisava de 50% + 1, a oposição também não tinha. Então haveria um novo processo de eleição. (...) Nessa última eleição, o serviço de inspeção da Secretaria de Educação veio e o processo já estava mais que feio, o conflito estava feio. Tanto que teve uma hora que chegou a denúncia por escrito de que estava acontecendo um churrasco pros alunos votarem. Fizeram de tudo, quanta baixaria. O aluno chegou e disse: acabei de receber 10 reais lá fora para votar contra você. Aí não tinha jeito! Claro, saiu o resultado e eu perdi realmente. (Professor 8 – escola Gamma)

O que eu vejo dentro do processo de escolha da direção é que no primeiro momento faltou um pouco de maturidade das pessoas envolvidas no processo de escolha. Assim, como qualquer cidadão eleitor, até para o cargo de governador, presidente, eles não votam nas propostas, eles votam nas pessoas. Às vezes têm propostas melhores que não são escolhidas, justamente porque as pessoas não têm empatia, simpatia, aquele desejo de fazer algo melhor. Então, eu percebi na primeira escolha, foi uma euforia muito grande, uma festa mesmo. Mas eu não acho que foi a melhor pessoa, do meu ponto de vista pessoal. Apesar do evento ser ideal para a escola e para a comunidade, para todos, eu não acho que foi a melhor escolha naquele momento, na minha opinião pessoal, tinha candidatos melhores. (Professor 3 – escola Alfa)

Essa é uma época que eu acho pior, porque é uma coisa boa, que foi criada, essa gestão democrática, mas, por outro lado, é período que a gente separa, a gente deixa de ser amigo, de ser confidente, porque cada um toma um partido e a coisa, a rivalidade é tamanha, que acaba criando até inimizades. Nesse período, as pessoas são agressivas umas com as outras, falam assim, sem caridade nenhuma, dos defeitos umas das outras e isso afasta as pessoas... (Professor 2 - escola Alfa)

Segundo Imbernón (2006: 69), a formação continuada de professores pode acontecer em serviço e gerar um conhecimento profissional ativo: *“deve ajudar a desenvolver um conhecimento profissional que lhe permita: avaliar a necessidade potencial e a qualidade da inovação educativa que deve ser introduzida constantemente nas instituições; desenvolver habilidades básicas no âmbito das estratégias de ensino em um contexto determinado, do planejamento, do diagnóstico e da avaliação”*. A experiência na gestão da escola aparece como essa atividade de desenvolvimento profissional que o professor pode realizar isoladamente, como espaço de atuação na carreira e, em parceria com a comunidade escolar, pensando na gestão democrática-participativa. Essa experiência influencia o professor que se candidata ao cargo e a todos que estão envolvidos no trabalho da escola.

Na discussão dos motivos da candidatura à gestão, a crença de poder mudar a escola, de que seria possível tornar seu ambiente agradável e melhor é a meta divulgada por grande parte dos professores. De certa forma existe a confiança de que a influência pessoal é determinante para essa alteração. Um professor retrata essa situação, ao se colocar na posição de única saída para aquele momento da escola. O talento para a função de liderança é outro indicador para o candidato; ele acredita que algumas habilidades inatas o auxiliarão no desempenho da nova atividade, porém essa característica é facilitadora e não determinante de bons resultados.

Um outro motivo que fica evidente, nos depoimentos, está ligado ao querer, afirmando a existência do desejo pessoal de ocupar o cargo que representa o topo da carreira, existe a ambição de progressão e o acesso ao poder, que é representativo nessa função na escola. Um professor registra essa situação, ao visar “*melhorar a escola à sua maneira*”, o que demonstra contradição entre o discurso democrático e a ação centralizada na pessoa do líder, por isso autocrática. Outro motivo está associado à idéia de conhecer os dois lados da profissão, envolvendo a posição de quem comanda e a de quem recebe as orientações, ou seja, o comandado. Esse aspecto é importante por caracterizar a separação das duas funções no ambiente de trabalho e as atribuições distintas de diretor e professor. O fato de conhecer os dois lados foi apontado como uma possibilidade de melhorar o desempenho do professor.

O estímulo dos colegas de trabalho é outro elemento pontuado para a candidatura, o que revela a corporatividade da profissão, mas muitos colegas incentivam no primeiro momento e se afastam do professor depois de eleito. Como o profissional busca incentivo e reforço para sua candidatura, a sinalização favorável do colega enche-o de certeza de que vai dar certo e anima-o a prosseguir. É interessante pontuar que um dos professores argumentou que sua candidatura se deu com a intenção de proteger a si e ao grupo, por considerar que provável vitória do outro candidato não seria benéfica à comunidade escolar. O fator vaidade é sintetizado por alguns profissionais, ao sentirem o reconhecimento dos colegas e da comunidade, confirmando o estímulo esperado para dar continuidade à sua candidatura e ao mandato subsequente.

A busca da construção de novas realidades no ambiente escolar foi revelada como incentivadora de alguns candidatos à direção, esses profissionais acreditavam que melhor infraestrutura, trabalho em equipe e projeto didático estruturado seriam a solução para uma gestão adequada e de êxito. É certo que esses elementos são fundamentais, mas, necessariamente, não primordiais como uma fórmula de sucesso.

O sentimento de amor pela escola e pelos alunos foi retratado como impulsionador da candidatura, revelando a percepção da profissão para além da base racional e técnica, envolvendo aspectos emocionais e humanos.

O aspecto financeiro, tratado como um elemento a mais na oportunidade da nova experiência na carreira, sem dúvida nenhuma, é um atrativo para o

profissional que assume a direção. Apesar de não assumirem o interesse financeiro como determinante, para a candidatura, alguns entrevistados afirmaram que a remuneração do diretor não é justa, em relação à dimensão das responsabilidades assumidas.

Entre os dados pontuados, fica evidente um quadro que expressa como esses vários aspectos entrecruzam-se na análise e configuração dos motivos da candidatura, não existindo uma única razão, mas uma variedade de experiências e momentos na profissão.

Em relação à eleição para o cargo de direção, é descrito o processo formal que envolve prova escrita e eleição. A prova aparece como uma questão sem conformidade, pois assumiu um caráter classificatório nas primeiras versões; em um processo posterior, foi retirada, voltou com um caráter de diagnóstico e, no último processo, se deu pelo conceito de certificação, apesar das manifestações contrárias da classe. Os seis processos de eleição para o cargo de direção não foram uniformes, cada um sofreu interferências do momento histórico e das questões emergentes, conscientizando a todos de que existem muitas conquistas pela frente e de que não existe modelo ideal.

O processo eleitoral pode ser descrito como um momento que fez renascer a esperança e a alegria nos profissionais da educação, assim como a abertura da escola, que estava voltada internamente para seus problemas, sem buscar interlocução com a comunidade escolar como um todo. A participação da comunidade, como elemento agregador desse novo momento, é sintetizada como característica marcante dessa nova era nas escolas.

O processo eleitoral é conflituoso no ambiente escolar, acarretando separação, rivalidades, agressividade, em que cada professor toma partido de um candidato, gerando um clima de disputa. São tramadas muitas estratégias para se ter aceitação da candidatura como, por exemplo, união de candidatos adversários, compra de votos, atitudes ocultas, até baixaria. Esses fatos tornam o processo eleitoral “*arretado*”, um termo regional nordestino que significa belo, grandioso e vistoso. No sentido empregado por um dos interessados, ele é realmente um processo grandioso, belo e vistoso, mas também cheio de nuances positivas e negativas para a escola.

Um outro aspecto salientado do processo eleitoral envolve a maturidade na escolha dos candidatos, no tocante às práticas democráticas na escola, por isso

existem práticas e comportamentos que precisam ser conscientizados: votar nas propostas e não nas pessoas e suas promessas; estar atento a candidaturas espontâneas e naturais; analisar a validação da continuidade de mandatos e de pessoas presentes na diretoria anterior ou não. Esses aspectos revelam a importância da consciência dos espaços de atuação e tomada de decisão de cada membro da comunidade escolar, pois omissões e ausências devem ser salientadas como exemplos negativos e antidemocráticos.

O processo eleitoral na escola pode ser configurado como desafiante, pois exige uma postura política amadurecida de todos os que intencionam vivenciá-lo. É necessária atitude democrática e enérgica, porque não se pode ficar em discussões infundadas sobre os assuntos. Ao abrir-se para o diálogo e a partilha, deve focar-se na definição clara de rumos e ações a serem implementados, como possíveis estratégias mais adequadas e indicadas de ação.

Os depoimentos registram a dimensão de complexidade que envolve os motivos da candidatura e o processo eleitoral. Todas as variáveis expostas nos fazem refletir tanto no aspecto da escola, como da sociedade. Aprender a lidar com toda essa dimensão, certamente, é uma estrada que precisa ser percorrida e assimilada, para a compreensão da nova concepção de escolha de diretores e da influência que esse processo democrático exerce na carreira profissional dos professores.

6.3 A Gestão e seus reflexos nas relações profissionais e na vida pessoal do professor

6.3.1 O choque com a realidade e as dificuldades administrativas e financeiras

A carreira completa de um indivíduo pode ser caracterizada como um processo de socialização, que é contínuo e que dura a vida toda. Conhecer e saber agir nas situações organizacionais implica desenvolver e interpretar as experiências na esfera do mundo do trabalho. Libâneo (2001: 79) afirma que *“a direção põe em ação o processo de tomada de decisões na organização e coordena os trabalhos”*

no primeiro momento, é impactante para o professor a função da gestão, por ter um papel de orientação dos rumos, ou seja, conforme depoimento de um professor “*tem que dar saída e não pode parar*”. Na vivência da gestão, um professor apontou o grande volume de atividades solicitadas pelos órgãos administrativos do sistema de Ensino, afirmando que cumprir uma necessidade normativa e burocrática, no primeiro momento, assusta o professor que assume a gestão. Os pedidos de relatórios, dados, informações, envolvem a escola como um todo, desde a dimensão pedagógica, administrativa e financeira, e exigem competência específicas:

Eu pensei no volume da burocracia, porque eu não entendia nada daquilo, o meu negócio era dar minhas aulas de História e, ponto, acabou. Eu não sabia de nada, eu passei a observar, depois que eu resolvi me candidatar. Que cada professor ou profissional que estava lidando numa área, por exemplo, folha de pagamento, um negócio complicado. Eu tenho que conservar essa pessoa até eu tomar pé disso, que eu nem sei quando é que vou tomar. Porque o volume é muito grande, ela já estava aí há anos e está indo muito bem, é uma coisa muito séria. Qualquer erro pode trazer uma repercussão muito grande. E comecei: tesoureiro, nós vamos manter fulano de tal, que já está na área. Etcetera. (...) Eu acho que não dava, foi tudo novidade pra mim. Uma burocracia enorme, com muitos detalhes e que a gente ia levar tempo pra dominar aquilo e, enquanto não dominasse, ia ter que confiar, plenamente, em quem estava executando. (Professor 2 - escola Alfa)

Tudo é pra ontem, por exemplo, no momento estamos sem secretário, ele passou em um concurso, agora eu estou acumulando a função de secretário até que outro queira. Então, assim, aí você vai às vezes acumulando funções e não consegue fazer aquilo que lhe era devido. Tem que dar saída e não pode parar. (Professor 3 – escola Alfa)

Simon Veenman¹⁶, citado por Garcia (1999: 114), apresentou um conceito denominado “*choque de realidade*”, para representar o primeiro ano de docência, retratando um intenso processo de aprendizagem do tipo ensaio/erro. No caso dos professores envolvidos nesta pesquisa, assumir a gestão é iniciar um processo de aprendizagens práticas, que implica em inseguranças e falta de confiança em si mesmo. Alguns professores apresentaram dificuldades no exercício da gestão, que envolve recursos para administrar, capacidade de liderança, de estabelecer relacionamento, de tomar decisões assertivas e de saber lidar com situações vivenciadas no cotidiano de uma escola. Um professor revelou que seu desgaste tomou uma proporção muito negativa no aspecto pessoal, por isso pediu exoneração do cargo de diretor. Muitos professores apontaram a questão financeira como um

¹⁶ Citação não encontrada na bibliografia do autor. Apenas há referência do ano: 1984.

elemento dificultador do bom andamento de suas atribuições. A cobrança que vem do grupo, o fato de ter que aprender sozinho a dirigir uma escola, que continua seu percurso normal, foram retratados pelos entrevistados, bem como a complexidade que envolve a administração de uma escola:

Eu me desgastei bastante e fiquei deprimido, chateado, o tempo todo. Aí, eu pensei bem, lá para metade do ano: Gozado, eu não nasci diretor, eu posso pedir exoneração, posso voltar a dar minhas aulas e ser transferido pra outra escola e pronto. Aí, a direção da secretaria tentou me animar, chamaram a inspetora, que eles iam estar mais presentes para me ajudar, aquela coisa toda. Mas eu falei: no final do ano eu saio! (...) Até a gente aprender bem para comandar a coisa. Outra coisa que eu percebi foi a dificuldade maior que nós tivemos em lidar com pessoas. Isso, a nossa categoria, infelizmente, deixa muito a desejar, do ponto de vista humano mesmo. Vamos colaborar, vamos pelo menos cumprir com nossa obrigação. (...) A manutenção da escola de perto, bonitinho, é muito importante. A gente precisa de dinheiro pra isso, uma coisa que a gente notava é que a escola não tinha dinheiro. Era a hora que entrava o negócio da cantina de venda de balas. (Professor 2 - escola Alfa)

Administrativa, eu posso responder, financeira, eu vou me abster de responder. A questão administrativa que eu tive problema, por exemplo, uma dificuldade administrativa. Antigamente, tudo se concentrava na figura de uma pessoa só, tudo, a escola girava em torno desta pessoa. Tudo, chave, coisas básicas, dinheiro, se aquela pessoa não estava, era um caos, a escola parava. Então, eu comecei a pensar, não pode, não está correto a escola tem que andar. Eu procurei dividir responsabilidades, lógico, essa pessoa não gostou, perdeu o poder que estava acostumada. Foram passando e ela se acomodou nessa situação de poder. Eu não concordava com aquilo, porque eu acho que gestão é uma coisa conjunta, é um todo. (Professor 3 – escola Alfa)

Então, nós recebíamos oitenta reais de verba, é ridículo falar, mas era isso mesmo. Eu tinha que comprar merenda para esta turma o mês inteiro, então, quer dizer, com o retorno desse Ensino Fundamental de 5ª a 8ª, porque de 1ª a 4ª nós não conseguimos, a verba foi aumentando. O dinheiro é fundamental, a gente não faz nada, nesse mundo capitalista, sem dinheiro. (...) Minha contribuição foi mínima, porque nós aqui da escola tínhamos uma verba minúscula, então, o quê que eu fiz, eu tinha que fazer milagre com as verbas que eram enviadas para a escola. Era verba somente para pagamento de luz e água, que logo em seguida acabou e o Estado passou a arcar com esse pagamento. Agora, o que nós temos aqui é a verba administrativa, que a gente fazia o possível, tudo que a gente comprava, passava pelo colegiado. Sempre, não era eu que fazia, era a equipe que definia em que nós íamos colocar o dinheiro. (Professor 5 - escola Beta)

A gente não tem apoio, é muito cobrada, então, nessa questão aí, você tem que ter firmeza e continuar, porque você não pensa que vai ter o apoio de todos, porque não vai ter. Você é cobrada pelos alunos, você é cobrada pelos pais, você é cobrada pelo próprio funcionário. (Professor 6 – escola Beta)

O primeiro ano foi tentar colocar a minha ordem nas coisas. Eu nunca achei que o conceito, na escola, do curso noturno fosse muito liberal e, na minha cabeça, não era. Eu achava que os meninos trabalhavam de dia, sim, mas eles tinham que ter horário também, porque, se você tem horário

no seu emprego pra chegar, o seu compromisso na escola também deve ter. Normas existem pra todos, às vezes a gente fica flexível num certo ponto, mas a maioria das vezes, não pode, se você quer que uma coisa funcione. Então, eu era meio taxativa com isso e incomodou algumas pessoas. (Professor 8 – escola Gamma)

Eu tive que aprender tudo sozinha, tive que começar do zero. (...) Correr atrás de tudo, ter muito cuidado em tudo, qualquer atitude que tomasse, para não ter uma proporção maior, porque qualquer incidente que acontecia, tomava uma forma gigantesca. É vingança, é isso, é aquilo e é uma confusão, eu sei que eu apanhei feito burro de carga no primeiro ano, apanhei mesmo, literalmente falando. (Professor 10 – escola Gamma)

Alguns professores relataram que, em seu período de gestão, começaram a receber uma verba destinada à merenda escolar, a qual foi muito importante como um suplemento alimentar e também um benefício aos alunos, fato que também facilitou seu trabalho:

Gerenciar pobreza não tem jeito, pois é, mas eu não posso reclamar muito, assim, da minha época, não, (...) nós tivemos uma verba nova. Dava para a gente dar boas merendas, o dinheiro da merenda era farto todo mundo elogiava as comidas, nós tivemos muito dinheiro, no início, eu me lembro que, nos dois primeiros anos, isso foi um grande problema, e, também, a gente não podia desviar pra nada. Mesmo que eu precisasse, a Secretaria não deixava. (Professor 1 – escola Alfa)

Apareceu uma verba de merenda escolar, não esqueço, chegou em minhas mãos dezenove mil e oitocentos reais, eu endoidei o cabeçaço (riu). Eu nunca vi tanto dinheiro em minha vida, o que fazer com isso? O que não fazer? Aí, reunimos a equipe. (...) Nós chegamos à conclusão, como tinha um tempo para a escola prestar contas do dinheiro, fizemos uma licitação, entre aspas e distribuimos a verba. A gente distribuiu a verba, no sacolão, que forneceria legumes e frutas; na padaria, que forneceria o pão, qualquer coisa desse tipo e numa distribuidora, de alimentos, não era uma mercearia, que forneceria os cereais, o pesado. A gente pagou antecipado e eles nos deram Nota Fiscal e uma carta de crédito, que ia sendo abatida. Foi ótimo, funcionou muito bem, durante toda a minha gestão, a gente trabalhou desse jeito. (Professor 8 – escola Gamma)

Perrenoud (2000: 103) argumenta que administrar os recursos de uma escola exige competências administrativas dos professores, e mesmo, que não garanta sucesso, tranquiliza ter alguns conhecimentos contábeis: “*para administrar, é necessário, sem dúvida, ter os pés no chão, mas uma visão realista dos custos e das restrições não dita, enquanto tal, prioridades e estratégias*”. Alguns professores manifestaram sua preocupação com o assunto ligado à caixa escolar, pois, até mais ou menos o ano de 1996, as escolas contavam com um tesoureiro transferido da antiga Minas Caixa, para compor seu quadro e, quando da aposentadoria desses profissionais, essa atribuição ficou sob a responsabilidade do diretor. Em se tratando

de verbas e dinheiro público, a insegurança e o medo de não cumprir as exigências da área de contabilidade assustavam os diretores:

A parte financeira que nós, vice-diretores, não tínhamos ligação nenhuma, como chega o dinheiro, o que fazer com o dinheiro, a organização dos documentos, essa parte, realmente, para mim foi uma novidade. E foi essa parte que me tirou o sono, porque é um compromisso, se não, não vem verba também. (...) Quando houve a dissolução da Minas Caixa, alguns funcionários foram encaminhados para escolher uma escola para trabalhar e tinha um tesoureiro. Então, nessa parte, a diretora X não tinha preocupação, porque ele organizava tudo direitinho, os cheques datados e a diretora X era uma pessoa muito organizada, sempre, eu falo e admiro demais essa parte dela. Então o tesoureiro saiu no ano que eu entrei. Eu entrei em fevereiro e ele já tinha saído em janeiro, foi para a Secretaria da Educação. A secretaria tinha na época, uma senhora que sabia tudo de secretaria, a parte legal, do professor, com funcionários. A diretora Y não teve preocupação nenhuma. Eu tive que administrar a dispensa dessa senhora, porque ela estava irregular. (...) Acho que não era legal, porque ela já era aposentada, não sei o que e estava trabalhando na escola. Ela tinha que se afastar e eu tive que perdê-la. Então, foram duas pessoas que saíram e foi isso que me assustou quando eu entrei na direção. Porque, para as outras diretoras, tiveram isso. (Professor 9 – escola Gamma)

Olha, eu peguei, assim, uma escola que eu não entendia bem como é que fazia uma prestação de contas. Eu entendia que o diretor é responsável pela área pedagógica e pela área financeira, eu entendia que eu tinha nas minhas costas a responsabilidade de três mil alunos e duzentos e três funcionários, ou seja, uma pequena cidade, uma pequena comunidade, fora a comunidade real que existe lá fora, que permeia a escola e que sempre está interagindo com ela. (Professor 10 – escola Gamma)

6.3.2 As relações interpessoais e profissionais

Ao abordarem as relações interpessoais e profissionais, os professores entrevistados em um primeiro momento, falaram sobre as questões relacionadas aos aspectos que influenciam ou determinam as relações humanas na escola: liderança, divisão de tarefas, responsabilidades do diretor e dificuldades nessas relações de maneira geral. A partir daí, passaram a analisar suas relações enquanto diretores com os diferentes atores da escola: ex-diretores, professores, servidores, pais, alunos e comunidade. Finalmente, falaram das relações com os órgãos administrativos do Sistema de Ensino.

Libâneo (2001: 87) pontua que o diretor desempenha a gestão geral da escola, por isso, entre suas funções administrativas, deve realizar a supervisão geral das obrigações de rotina de pessoal. Alguns professores entrevistados discutiram

situações de advertências aplicadas a professores e funcionários, no exercício da sua gestão, dificuldades ligadas a comportamentos inadequados desses, hábitos que vieram da gestão anterior, sem uma devida ponderação. A liberdade foi outro fator destacado por um professor entrevistado, que afirmou que essa deve ser defendida no espaço democrático, porém com responsabilidade profissional e, antes de mais nada, cada um precisa ter seu projeto pessoal de trabalho. Para Imbernón (2006: 81) “a colaboração, mais que uma estratégia de gestão, é uma filosofia de trabalho”. O apoio da equipe de professores é percebido como um fator instável. Em muitos casos, após a eleição, o professor eleito sentiu que devia encarar seus problemas, solitariamente:

Ganhamos as eleições, tomei posse e aquele monte de gente que falou que ia ajudar, caiu fora. (riu) Fiquei sozinho. (Professor 2 - escola Alfa)

Se você fosse uma professora, que eu achasse que estava fazendo algo que não estava legal, eu ia te chamar, não para falar o que está fazendo errado. Vamos tentar desse jeito, assim, porque é melhor. Olha, não fala desse jeito não, isso é ruim para sua carreira. Vamos tentar melhorar, vamos tentar mudar isso daí. Agora, é claro que, quando eu vejo que a coisa não vai, aí eu tenho que ser dura e tomar as providências, que são pertinentes à lei. Mas quem me conhece, sabe que eu faço essa diferença tranqüila, eu tenho essa coisa em mim, não guardo raiva, não fico remoendo coisas, de picuinha, de falar nas costas. Eu não tenho esse perfil, se eu tiver que falar, eu vou chamar na hora. Vamos resolver isso aqui de uma vez, vamos conversar com aluno, com professor, vamos sentar vamos resolver essa questão. Porque tem que ser, vai ficar com o caldeirão cheio de problemas para resolver. (Professor 3 – escola Alfa)

Agora, o olhar com algum profissional da escola, isso me fez ver, de uma maneira diferente. Eu não tenho o mesmo olhar com alguns funcionários, não todos, mas, com alguns, sim, mudou. Eu tive uma visão totalmente diferente, que me foi dado apoio e, depois foi cobrado. Coisas que eu não concordava, então, é isso aí, eu tirei de letra. (Professor 6 – escola Beta)

É muita coisa, a escola é muito grande e a gente tem que tomar conta de tudo. Eu comecei também a organizar o serviço da cantina. E eu invadi um espaço que elas estavam acostumadas a ter liberdade total. (...) Então, eu comecei assim, faz a merenda de manhã, o que sobrar, vocês podem comer à vontade, mas não tem nada de levar pra casa, não sai nada da escola, porque não é nosso, é dos alunos. E estava todo mundo acostumado a levar pra casa, sacolas, essas coisas, esse babado total. Se sobrar do turno da manhã, fica para o turno da tarde e só faz o acréscimo, se sobrar da tarde, fica para o turno da noite. Ah, mas a noite não tem direito? Vai passar a ter direito, a comer, sim, porque se tem, não vai jogar fora não, se pode sair com sacola, não tem necessidade disso de sacola, não tem necessidade. Dei um jeito logo de arrumar um armário, olha, cada uma tem uma chave do armário. Havia um tal de sumir coisas, de uma bater no ouvido da outra pra reclamar que sumiu. Então, tudo bem, eu deixei logo um armário para cada uma, com chave e dizia: eu não tenho cópia, ninguém tem, a responsabilidade é sua, problema seu. Material pessoal fica lá dentro, não tem que ir nada para a cantina. Então, isso

incomoda muito as pessoas, porque estão acostumados com outro tipo. (Professor 8 – escola Gamma)

Com os serviçais, foi um problema mais sério, porque eram um grupo de sete para cada turno, achava difícil fazer uma reunião e o grupo se comunicar da mesma forma nos três turnos separados. Como era fácil reunir, porque elas tinham uma limpeza geral num sábado do mês, foi o que eu fiz, em vez de pegar por grupos. (...) E elas gostaram, porque elas tiveram a palavra, eu falei tudo o que desejava deles, dei as boas vindas e tudo mais. Na secretaria, não tive problema e achei que as coisas continuaram. Depois o computador chegou, o sistema foi ficando mais complexo. Mas todos foram corteses comigo, não tive problema nenhum. (...) E professor que não dominava a sala de aula, às vezes, eu chamava e explicava como poderia fazer para melhorar o controle da disciplina da sua sala. Mas, isso aí é pedagógico e da natureza da pessoa. Professor que fala baixinho tem dificuldade em manter a disciplina, professor que não tem um planejamento, quando chega na sala, fica meio perdido. E o aluno consegue dominar, percebe e domina. (Professor 9 – escola Gamma)

Esse é um método que eu uso, de levar a pessoa a refletir sobre isso, sobre o caso, porque ninguém consciente faz nada ruim. Então, é a forma que eu tento. E aí você vai levando e essa correção eu acho que é mais difícil que a outra. Porque a outra cria um conflito, cria um problema. A outra cria aquelas falas: fulano, agora, é assim, mudou sua forma de agir com a gente! Porque, na realidade é isso. E, de repente, não, eu continuava da mesma forma. É muito interessante isso, porque eles querem que eu seja um carrasco. No ambiente de liberdade, aparece muito ditador, nesse momento aqui, eu tenho muitos ditadores, mas no momento de ditadura não aparece um ditador. Quem é o ditador, o general, nenhum professor não fala nada, mas é só entrar um sujeito de espírito livre, um liberal, os ditadores aparecem. (Professor 11 – escola Gamma)

Ao analisar a escola como unidade básica de mudança e formação, Garcia (1999: 141) afirma que “a ligação entre o desenvolvimento profissional e o desenvolvimento organizacional requer uma gestão democrática-participativa”; é necessária a consciência clara da autonomia pessoal e organizacional. Um professor afirmou que, na sua leitura, a escola não está madura para o processo democrático, e, de certa forma, ela se encontra num estágio inicial do entendimento do que significa um processo democrático na escola.

Então, eu penso que a escola estadual não está madura, totalmente, para essa situação. Eu acho que o pessoal leva muito para o lado pessoal, assim: você está aí, mas não é porque eu quero que você esteja. E se eu não quero, eu vou fazer o possível para não dar certo. A pessoa trabalha contra a gente, ao passo que a pessoa tem que trabalhar a favor da escola e do aluno. Então, a gente não percebe exatamente isso, a gente percebe que há uma picuinha. A palavra seria mais ou menos essa: a pessoa não queria que a escola desse certo, ela não queria que fulano desse certo. (Professor 5 - escola Beta)

Eu penso assim, democracia tem esse negócio, elegeram você, eu tenho que confiar em você e pronto. O problema é seu. Acabou você, entrou outro. Eu entrei, acabou, ela passou, acabou, sou eu agora, eu não fico ligando picuinha. (Professor 11 – escola Gamma)

Garcia (1999: 171), ao apresentar o desenvolvimento profissional do professor, centrado na escola, discute algumas condições para seu êxito: a primeira consiste na necessidade de liderança por parte de pessoas (diretor, professores), como elementos motores do sistema escolar. Um professor entrevistado apresentou, como um aspecto primordial no perfil do diretor, a existência de liderança e *feeling*, relacionada também à liderança legitimada e à habilidade de liderar com arte e não somente com técnica. Um professor apontou que a liderança deve inspirar, nos liderados, a vontade de avançar e que a capacidade de delegação de competências e a confiança no grupo de trabalho são aspectos definidores na gestão democrática. Ele ressaltou, também, que, a qualquer deslize, o gestor será destacado e criticado em sua postura:

Tem hora que tem que ter um pára raio. Então é igual, você comete um delito, você vai à delegacia e tem que parar no juiz. Alguém tem que dar um chega pra lá. Se eu abrir mão dessa figura, vira um caos, ela se esvai. Isso é o que eu falo que é o feeling, o diretor tem que saber direitinho a hora dele segurar e de abrir. Você não pode segurar demais, porque escapa entre os dedos, não pode soltar demais, que vira oba-oba. O feeling é uma arte, sabe, e eu transito bem tanto com os meninos, como com os funcionários e professores, quando eu preciso chegar às pessoas, sabem que eu vou falar com autoridade e que eu tenho uma palavra só. Eu brinco, converso, dou todas as oportunidades para aquela pessoa desenvolver, melhorar, acordar, mas eu chego e chego uma vez só. (Professor 3 – escola Alfa)

Libâneo (2001: 81) argumenta que a liderança não é um atributo exclusivo de diretores e coordenadores, mas “*o funcionamento e a eficácia da escola dependem, em boa parte, da capacidade de liderança de quem está exercendo a direção e a coordenação pedagógica*”. Um professor pontuou a influência que a figura do diretor exerce no ambiente escolar, discutindo a representatividade do cargo, assim como a dimensão de sua liderança:

Eu sou a escola, eu personifico aquilo, então, eu já falei, eu estando aqui, ninguém responde mais nada, só eu que respondo. Apesar de delegar, mas todos me procuram. Até porque, eu conheço a comunidade muito de perto, então eu sei como chegar para as pessoas e, às vezes, as pessoas não têm aquela habilidade. Olha, é fulano, vai lá, que é só você que ele vai escutar. (Professor 3 - escola Alfa)

Imbernón (2006: 81) afirma que o paradigma colaborativo na escola aposta em novos valores, na mudança e formação e envolve, “*em vez de independência, propor a interdependência; em vez do corporativismo profissional, a abertura profissional; em vez o isolamento, a comunicação*”. Um aspecto pontuado

pelo autor se refere à existência de uma cultura de colaboração. Nos depoimentos dos professores, um retratou como a direção da escola vem sendo encarada como um processo solitário, sem ligação com o todo, sem articulação com a gestão anterior ou preocupação com continuidade. Sendo assim, cada um estrutura e implementa o processo pedagógico e administrativo, a partir do seu entendimento, como o melhor para a escola. Em contrapartida, quatro professores entrevistados ressaltaram que tiveram, em sua gestão, o apoio de uma equipe atuante, que os ajudou em momentos de crises e dificuldades, além de serem um suporte para a concretização dos projetos implementados, confirmando a importância do trabalho em colaboração:

Eu não tento erros do passado, não gosto de estátua de sal, eu não vivo no passado. Passado é passado, tento aprender com erros que os outros tiveram e eu sigo meus caminhos. Eu penso que há abusos de alguns, eu sou um sujeito paciente, deixo o povo falando e aí já falaram até... (riu) Eu não dou importância pra fofoca, eu não dou importância pra conversinha. Meu objetivo é outro, é transformar essa escola em uma das melhores desse país. Alias, é o lema. Então, o resto eu não importo não. (...) Eu, por exemplo, trato alunos, professor, funcionários, os outros diretores, os superintendentes e a secretária do mesmo jeito que eu trato qualquer um, não vejo diferença nenhuma. Sou assim, agora, o que passa na cabeça deles, eu não sei. Mas eu sou assim, eu não tenho problema nenhum. (Professor 11 – escola Gamma)

A gente ficava morrendo de medo, porque a situação que chega é outra, a situação era outra e aquilo que às vezes você achava certo, já não era certo pra gente que estava aqui. Vamos sair mais cedo, a gente não podia, a gente tinha uma cobrança neste setor. Mas eu acho que eu tirei de letra isso daí, a gente fazia reunião, conversava, mostrava. (...) A gente conseguiu que eles entendessem e me apoiavam em tudo, eu tive apoio, tanto é que eu pude me candidatar três vezes e, com o voto ali mesmo, ia e vinha e voltava, porque é até livre! Eu falava muito, mas era necessário. E como eu saí da sala de aula, eu pedi muito, eu falava muito, nas minhas reuniões, que o elemento principal de uma escola é o professor de sala de aula, pode faltar todo mundo numa escola, que ninguém ia dar falta, até o diretor, mas falta o professor pra você ver, todo mundo arranca os cabelos. (...) Se eu não podia valorizar financeiramente, eu sou órgão informador, não sou órgão pagador, mas então, eu valorizava o professor, deixava meu ombrinho pra ele chorar. Isso aí, foi tranquilo. (Professor 1 – escola Alfa)

Da serviçal ao vice-diretor, é mais um, é um colega, eles têm ali aquela coisa, você me ajuda, vamos sentar, fazer, eu sou mais um. É claro que tem os momentos que a gente tem que ter, mas eles também sabem os limites deles. Então é uma relação aberta, mas todos sabem o seu limite. Tanto é que eu nunca tive problema de ninguém me desacatando aqui. Como eu já vi em outras escolas aí, professores falando assim que um dos professores desacatou o diretor. Aqui, graças a Deus, nem de alunos, nem de pais, nem de ninguém. (Professor 3 – escola Alfa)

O que me ajudou foi justamente a minha equipe, que a gente forma uma equipe quando começa a trabalhar. Você tem pessoas que te ajudam e ninguém faz nada sozinho. Eu não era, eu estava na direção junto com

uma equipe. (...) Administrativamente falando, o pouco que eu consegui, foi junto a minha equipe, nunca sozinha. E tem outra coisa, além da equipe da escola, aqui dentro da escola nós temos, também, a ajuda fundamental da equipe de diretores, que se reúnem, semanalmente, e que um transmite para o outro seus problemas e suas soluções, então, a gente passa informações, a gente passa essas experiências. (Professor 5 - escola Beta)

É lógico que todas as melhorias que eu fiz na escola, que eu lutei, não só eu, mas a equipe toda me ajudando, que eu tenho aqui uma equipe que trabalha muito. Tanto os profissionais da escola em si, eles são profissionais, assim, que a gente pode tirar o chapéu. Aqui na escola qualquer diretor que entrar vai ser feliz, não vai ter problema não. (...) Eu não considero que não faltou e nem vai faltar, porque se você tem uma equipe e um colegiado que te sustenta em todas as decisões tomadas, você não tem problema. (Professor 6 – escola Beta)

Melhorar as relações interpessoais que é o que eu estava fazendo, a consequência direta seria um trabalho mais coeso, mais coerente em termos pedagógicos, facilitaria a união pedagógica, também. E, nesse ponto, assim, eu procurei acatar muitas sugestões, a gente, às vezes, dava um passo, dois pra frente, e depois dava três pra trás. (Professor 10 – escola Gamma)

Dois professores pontuaram que, nas relações no ambiente escolar, para seu melhor funcionamento e desenvolvimento satisfatório das atividades, é necessário separar o aspecto pessoal do profissional:

Se eu tiver que conversar com qualquer um dos professores é tranqüilo, de falar, de questionar, eles sabem, eles já me conhecem e sabem que eu estou falando é no profissional, que eu não estou perseguindo ninguém e não vou ficar com raiva de ninguém. Eles sabem que eu estou olhando o lado profissional e nunca vou levar para o lado pessoal. (Professor 3 – escola Alfa)

Então eu acho que isso é importante, você separar sua amizade de problemas profissionais, isso ajuda, você a lidar no dia-a-dia com esses problemas que vêm. (Professor 6 – escola Beta)

Nesse sentido, um professor pontuou que, mesmo considerando importantes as aulas de sábado, para cumprir mais facilmente o calendário, durante seu mandato, assumiu um compromisso com os professores e não programou atividades para o sábado, argumentando ter consciência das dificuldades particulares do profissional da educação. Outro professor relatou um comportamento próprio com os professores em relação às faltas, amenizando os conflitos, sem prejudicar a escola e o professor:

Porque eu vivi esse outro lado, não há produção se você não trabalha satisfeito, não adiantava eu obrigar meus professores a irem ao sábado. Eles iriam, de corpo presente, mas o resto, morrendo de raiva. O Estado não percebe esse tipo de coisa, não vê, não sei atualmente, mas continua com a mesma lenga-lenga. O professor não produz, fica esgotado durante

a semana e ele só tem o final de semana pra ficar em casa, pra resolver sua vida particular. É raríssimo você encontrar um professor que trabalha um turno só, a realidade, eram filhos jogados, porque não tinha condição, você ficava cuidando dos filhos dos outros e os seus ficavam abandonados. Então, eu não podia invadir esse espaço. (Professor 8 – escola Gamma)

Ninguém me ofereceu o dia, mas se a pessoa faltou um dia, eu abonava. Eu estava abonando, o que eu já fazia com todos, já marcava no livrinho. É de fulano, então todo mundo tem direito a uma. Só que não ia ultrapassar, eu falava e fazia muito certo e todo mundo ia e colaborava, gente que hoje não colabora, colaborava demais comigo. (Professor 4 – escola Beta)

Um professor entrevistado apresentou sua limitação pessoal em algumas situações, devido à sua personalidade forte e decisiva. Consciente de seu possível descontrole diante de determinadas situações, optava por decidir posteriormente, para agir com racionalidade. Esse professor comentou que, em alguns casos, em decorrência da sua maneira de ser, havia interesse político de se criar problemas à sua gestão:

Eu não vou, porque eu nunca me lembro muito bem o que eu faço, o que eu deixo de fazer, na hora que o nervo pesa. Eu não vejo, não escuto e não sei o que eu faço. Então, eu prefiro evitar esses momentos. E, na hora que a gente está calma, dá pra gente conversar, porque se ele falar qualquer coisa comigo, eu vou alterar. (Professor 4 - escola Beta)

Zeichner (1997: 120 - 128) afirma que, quanto mais o professor se dedicar às experiências práticas, melhor, pois a profissão exige que se funcione em situações únicas e trabalho incerto e ambíguo. “*Mas é preciso reconhecer os limites deste tipo de conhecimento normativo.*” Para um professor entrevistado, a experiência anterior na docência é vista como um elemento de subsídio à gestão, considerando que a comunidade já conhece a sua atuação profissional no magistério. Um outro professor apontou a diferença na jornada de trabalho e as responsabilidades distintas do professor e do diretor, retratando cenários específicos de ação:

Eu era daqui, trabalhei como professora, já conhecia todo mundo da comunidade, como eu conheço. Morava aqui e trabalhava ao mesmo tempo, por ser professora. Vinte e tantos anos na sala de aula, conhecia todo mundo. Aquela turma saía, eu pegava outra, pegava outra. Geralmente, eram meninos daqui da comunidade. À comunidade eu tenho muito a agradecer, me ajudaram muito. A escola, na época, contou com uma associação de pais atuante, hoje não existe mais. Um colegiado excepcional... (Professor 1 – escola Alfa)

A maior dificuldade tem o nome de gestão individual que, agora, entra na avaliação de desempenho. É conciliar trabalho com a família, foi a maior dificuldade. Porque, quando você é docente, você tem uma jornada, uma especificidade, você tem uma realidade de trabalho; quando você é gestor, você tem outra. Então, é vinte e quatro horas, quarenta e oito horas, se bobear você dorme, come e janta na escola. (Professor 3 – escola Alfa)

Garcia (1999: 38) apresenta alguns pressupostos sobre a formação dos professores e destaca como mais importante a autodescoberta pessoal, o tomar consciência de si próprio. Sendo assim, o domínio das “*dimensões pessoais, relacionais, situacionais e institucionais*” adquirem papel de facilitação para a atuação dos profissionais. Alguns professores entrevistados, que tiveram dois períodos na gestão, avaliaram a diferença do primeiro mandato para o segundo, no que diz respeito ao desenvolvimento das atribuições da gestão. Pode-se observar, no depoimento de um professor, o amadurecimento profissional e pessoal adquirido após a primeira experiência na gestão, na medida em que a continuidade promove uma nova experiência, mais coerente e segura:

Eu acho que, pela experiência, o segundo foi o melhor, de conquistas, de melhorias, de evolução. Pelo meu amadurecimento pessoal e profissional e das pessoas que trabalham comigo. Aprender a me conhecer, o grupo, o desenvolvimento profissional do grupo melhorou visivelmente, pela abertura e pela minha própria postura de ficar: vamos fazer, vamos correr atrás, vamos lá. (Professor 3 – escola Alfa)

O primeiro foi assim, esse desgaste, correndo atrás e tendo que trabalhar muito a questão do trabalho voluntário, que é difícil. E o diretor é que tem que fazer, olhar cardápio da merenda escolar, orientar aluno para grêmio, elaboração de grêmio é muita confusão e pouco profissional gabaritado para você trabalhar. Sem falar no recurso financeiro, que era também muito pouco pela realidade e tamanho da escola. (...) Aí, a partir do segundo ano, já foi menos pesado, porque eu já sabia como abrir o ano letivo, quais as providências que eu tinha que tomar. Primeiro, quando o professor chegava, já estava tudo pronto: horário, as salas já determinadas, quantos alunos tinham na 5ª e 6ª, quantas turmas de cada um efetuadas. Aí, a gente ia trabalhar a questão dos projetos e dos planos de curso e a decisão de livro didático, esses tipos de coisas e a tentativa de aproximar os professores. Mas, ano a ano, iam surgindo outros problemas como, por exemplo, a modernização da escola, a implantação de computadores, providenciar curso de capacitação para cada funcionário, liberar os professores para participação em curso de atualização. (...) São outros desafios que você vai vivenciando e não pára não. (Professor 10 – escola Gamma)

O primeiro ano foi barra, em todos os sentidos, foi um ano, assim, que a gente batalhou, fez um manual com os instrumentos de trabalho, as normas da escola, a história da escola. Cada aluno recebeu esse manual, formamos o colegiado. Tudo muito aberto, tudo que a gente fazia, procurava envolver todos, as vezes se falha, porque eram coisas demais três mil alunos. (Professor 8 – escola Gamma)

Os atores e suas relações interpessoais na Escola

Burker, Flessler e Christensen¹⁷, citados por Garcia (1999: 114), afirmam que, quando os professores mudam de nível, escola ou região, é possível que experienciem um recomeço de socialização no sistema, como professores iniciantes, por estarem vivenciando uma nova situação no ambiente de trabalho. Em seu entendimento, os professores tentam alcançar um nível de segurança, no modo como lidam com os problemas e as questões do dia-a-dia. Nesta pesquisa, cinco professores entrevistados apontaram as dificuldades, o difícil relacionamento entre o diretor em exercício e o diretor da gestão passada que, ao voltar à docência, espera um tratamento diferente pelo diretor eleito. Esse, também, costuma sentir medo da permanência do ex-diretor, no quadro de funcionários da escola. Outra situação relativa à interação entre eles refere-se a pedidos e procedimentos do ex-diretor, feitos diretamente na Secretaria Regional de Ensino, burlando o processo hierárquico daquele órgão e a autoridade do diretor em exercício:

Fiz curso com eles, chamei para fazermos o curso, nós fizemos curso de pós-graduação. Eu ia, em aniversário, na casa deles, a mesma coisa, eles iam comigo. Não, continua, inclusive, a minha dificuldade foi quando eu saí da direção. Eu quis ficar, quem fica é mais difícil... A diretora morre de medo, e as pessoas também te procuram. (Professor 1 – escola Alfa)

Então, a direção anterior já tinha averbado o seu tempo e tinha o direito de continuar com o salário de diretora, mas ela tinha obrigação, também, de cumprir um horário de trinta horas. Ela queria ficar com dezoito aulas só e, então, ela começou a cobrar de mim. Eu, que nem sabia o que era aquilo, (riu) averbar termo, não sei o que lá. Eu vou tomar informação na Secretaria. Quando eu cheguei, tinha um cartaz enorme, explicando que diretores que aposentaram nessa situação teriam que cumprir a carga horária de trinta horas semanais. Eu fui e dei a notícia. Não é nada disso não, você tem que empenhar, tem que conversar, você tem que arrumar pra mim, em último caso, essas aulas excedentes, para eu ficar na biblioteca, ficar não sei aonde, ou seja, não fazer, não cumprir com o negócio. Voltei à Secretaria para saber, não pode não, tem que ser na função, lecionando direitinho, cumprindo as aulas e mostrar no calendário escolar o horário da professora e as turmas que são dela, pra comprovar isso direitinho. Isso eu já tinha cobrado de você, viu. Perfeitamente. Mensagem velada, agora é você que resolve. (Professor 2 - escola Alfa)

Só que eu tive que chamar a atenção, porque ela não cumpria horário. Ela fez o pessoal ficar em cima de mim porque, por mim, eu até largava pro lado, mas o pessoal fica em cima da gente, cobrando. E, de vez em

¹⁷ Citação não encontrada na bibliografia do autor. Há apenas a indicação de que trata-se de uma obra de 1984.

quando, eu tinha que falar. E ela me olhava de lado, assim, aquilo ali já não agradava. Mas, eu falava com ela... (Professor 4 – escola Beta)

Eu teria que assumir em fevereiro, terminou o ano, a diretora simplesmente entrou de férias, trancou a sala e viajou. E não me passou absolutamente nada, nada mesmo, eu deveria começar o outro ano letivo como diretora, sem ter absolutamente nada. Felizmente, eu acho que eu tenho uma estrelinha e consegui formar uma equipe maravilhosa. O professor X é de uma capacidade, é de uma integridade, ele é assim, impressionante, trabalhar com ele faz orgulho em qualquer pessoa. Ele e a orientadora Z, a gente, assim, vestiu a camisa da escola, literalmente. Ficamos em janeiro trabalhando, sem acesso ao gabinete, sem nada. Então, nosso objetivo era que, quando os alunos chegassem, os professores chegassem, estivesse tudo organizado e tinha. Sem uma sala para trabalhar, sem um lugar, sem material nenhum, sem as mínimas condições de trabalho. (...) Quando ela retornou, eu a procurei e pedi. Foi uma cena, que fico hoje recordando, ela pegou a chave e jogou na mesa, sem argumento nenhum. Como se eu estivesse usurpando, tomando o lugar dela e não era isso. (...) Então, eu não sei o que aconteceu, mas o fato é que não passou de bom grado, não me deu coordenada nenhuma do trabalho. (Professor 7 – escola Gamma)

Às vezes eu tenho problema, porque eles sabem os caminhos de pegar uma licença, atrapalham os caminhos da escola. Eu vejo uma falta da parte deles em relação à gente, tira muita licença, falta muito, arruma muita confusão. Isso atrapalha a escola e, às vezes, a gente. Eu sou um sujeito que gosto de ser respeitoso, e, pelo respeito que eu tenho, abusam (riu), novamente abusam de mim, em relação a isso. E, às vezes, eu não tenho instrumento, também, para resolver esse tipo de problema, não cabe a mim resolver esse problema. (Professor 11 – escola Gamma)

Garcia, afirma que o isolamento vai contra o desenvolvimento profissional e Alarcão (2003: 79) reforça essa idéia, ao afirmar “*compreendi que o professor não pode ser um ser isolado na sua escola, mas tem de construir, com os seus colegas*”. Nos depoimentos, mais de cinquenta por cento dos professores entrevistados destacaram a mudança na relação entre o professor no exercício da gestão e o professor que está na docência. Além de ser delicada, a relação é sensível, envolvendo muitas vezes afastamentos de alguns colegas, apoios de outros, reclamações e críticas. O professor eleito para a gestão, ao sentir o distanciamento do grupo de apoio, se sente solitário e até impotente diante dos problemas da escola. Mesmo sendo delicada essa relação professor e diretor, é necessário dar sustentação e colaboração à gestão:

O que eu senti, muito, mesmo, não da minha parte, mas, da parte dos colegas, foi um distanciamento. Porque, eu sempre tive uma relação de muita afinidade, de sair, de companheirismo, de rir, de brincar, de tomar cerveja. Hoje, não, quando eu peguei a direção, isso foi minando, parece que as pessoas vêem ali a diretora. Depois, eu comecei a me sentir uma intrusa nesses encontros, eu comecei a me sentir mal. Aí, eu me distanciei, eu mesmo não que eles me segregassem, não, mas eu me distanciei e eles pararam de sair também. (riu) (...) Apesar de procurar minimizar isso ao máximo: eu sento, converso com as pessoas, na hora de intervalo,

conto um caso, conto uma piada, conto um trem, conto uma outra, procurando romper essa distância. Mas, eu sinto, realmente, a falta, eles eram mais que grandes colegas, eram meus amigos, aqueles que a gente conta nossos segredos. Eu senti muito a falta de uma, porque saiu da escola e foi pra outra escola. Isso aí é inerente e, até hoje é minha grande amiga e as outras três daqui, também, que infelizmente distanciaram, talvez, até porque se quiserem falar mal de mim, como é que vão me chamar, não tem jeito. (Professor 3 – escola Alfa)

Eu não tinha esse problema de relacionamentos com professores, podia ter por trás, minhas festas todos iam, ninguém faltava, minhas reuniões todos iam ninguém faltava, entendeu, se eu dava direito a um, eu dava a todo mundo. (...) Eu consegui manter a relação normal de escola com os contrários, com os prós e contras, para mim não tinha diferença. (...) Só depois que eu saí, eles falaram pra mim, que eu não dava atenção às pessoas. Eu falei, assim, então porque não falaram antes, eu tinha mudado. (...) Não, mas não era por causa disso. Se eu ia lá no pátio resolver um problema e a pessoa estava me contando um assunto, então, eu ia conversando. Não era intenção de nada, mas cada um faz uma leitura e tem esses complicadores. (Professor 4 - escola Beta)

Olha, a relação de professor - diretor é muito sensível. Porque você vê que em cima de chefe tem chefe. Enquanto você é professor, você está obedecendo ao que o diretor passa para a gente. Só que, se você estiver num degrau acima, quando você passa a ser diretor, você tem alguém que está te passando orientações, ordens, não tem jeito, a palavra é essa. A função é de ordenar mesmo, então, eu tinha que usar uma maneira, uma estratégia, que não feria nem a mim, como professora e nem como diretora. (Professor 5 - escola Beta)

A minha relação com os professores, com os funcionários da escola, teve a ser cada vez melhor, eu não tive problemas sérios com ninguém, nem com o pessoal da secretaria, nem com os serviços, com ninguém. Nunca tive atrito com eles, com ninguém. Se bem, que eu era assim, meio brava. Mas ninguém tinha problema para chegar perto de mim. Chegava brincando e não me lembro, assim, de ter tido nenhuma discussão com nenhum deles. (Professor 7 – escola Gamma)

Bom, começamos a trabalhar, no início, foram tantos os incidentes que a gente teve, que ficaram gravados. Logo de início, eu tive um incidente com uma professora, quando eu pedi pra receber os alunos da quinta série. Eu tinha feito uma reunião primeiro com os professores, dizendo que eu gostaria que principalmente os meninos de quinta série fossem recebidos na quadra e encaminhados pra sala de aula, com um dos professores. Para evitar tumulto, pra evitar que eles se percam, pra que eles se sintam bem e explicava a razão e o porque disso. E uma professora se negou, falou que não era babá. Houve um certo constrangimento, porque ela achava que isso não era sua função. Gente, eu sei que não é função, mas, sozinha, eu não posso fazer isso, eu preciso da cooperação de todo mundo. Às vezes aconteciam algumas coisas desse tipo. (Professor 8 – escola Gamma)

Como eu observava que as pessoas mudavam, as pessoas mudavam de lado, eu fiquei preocupada de não modificar meu comportamento com eles. Eu sempre fui, assim, comunicativa, eu chegava lá e ia brincando com todo mundo, contando caso e piada, e continuei fazendo isso. Agora é como eu estou te dizendo, eu tive pouco tempo para eles enjoarem de mim. (...) Então foi assim tranquilo. (...) Tive só um professor que, dentro do meu período, foi um problema sério, mas não foi comigo. Ele, hoje, está afastado, aposentado. Isso gerou um processo administrativo, eu tive que

dar depoimento lá na Secretaria de Educação. (...) Um outro professor de Educação Física faltava demais, ele até já faleceu. Eu falava, não falta não, os meninos adoram Educação Física, não é só problema de indisciplina, não, que isso incomoda a direção, administrar de 50 em 50 minutos uma turma sem professor. Mas, pelos meninos, eles amam jogar bola, você falta, eles ficam revoltados. Ele respondeu: Quer saber de uma coisa, eu trabalho no Estado só para ter IPSEMG, porque ele trabalhava numa escola particular, muitos anos, lá ele trabalhava direito. Como no Estado ganhava pouco, ganha pouco, para ele perder os dias de serviço, não atrapalhava. Não diminuía a renda dele, porque a renda dele era no outro colégio. (Professor 9 – escola Gamma)

E é engraçado como tem dado certo, a natureza trabalha, as coisas vão se ajeitando e as pessoas acabam trocando os pés pelas mãos e elas mesmas acabam se lascando. (riu) E eu não preciso agir nesse momento, assim, até porque o Estado não está organizado de forma tal que te permita tomar determinadas atitudes. (...) Eu acredito em algumas coisas que para mim são importantíssimas, a liberdade, eu acho que isso foi aguçando. E, com o tempo, algumas coisas vieram consertando. Essas últimas reuniões que nós tivemos, muita gente já expondo algumas coisas que eles próprios erraram de avaliação, de comportamento, etc. Eu continuei a mesma coisa, eu os vejo da mesma forma, mas sei que são seres humanos. Tanto que a questão humana pra mim é muito importante, porque é o seguinte, você pode ir cercando o que está ruim demais. (...) Então, eu fico cercando e tentando convencer, dentro desse processo de liberdade, que eu acredito, aliado à lei, usando os instrumentos do Estado pra ajustar tudo. (...) Nós vivemos uma crise da autoridade em todos os cantos, então é difícil afirmar autoridade aqui. (...) Eu quis fazer a coisa, assim, dentro de um espírito de solidariedade, de conhecimento, de convencimento, em cima de um projeto, de exemplo, de estar se dedicando. Eu acho que, quando você pergunta, a relação para mim não mudou não, eu continuo enxergando os professores, nós, a nossa categoria, da mesma forma. (Professor 11 – escola Gamma)

Libâneo (2001: 25) pondera que o professor, para participar ativamente na gestão e organização da escola, *“precisa conhecer bem os objetivos e o funcionamento de uma escola, dominar e exercer competentemente sua profissão de professor, trabalhar em equipe e cooperar com os outros profissionais”*. Em seu depoimento, um professor entrevistado apontou que, dentro da sala de aula, não se tem o entendimento exato do processo geral. Dois professores entrevistados afirmaram que passaram a conhecer o ambiente interno da escola, de uma forma até então não percebida, em toda a sua abrangência. Um dos professores afirmou que, quando se deparou com o descompromisso do professor, do funcionário, no cumprimento de suas responsabilidades, percebeu que estava sozinho, fato que confirma a necessidade de uma cultura de formação coletiva dos profissionais da educação:

Eu percebi que estava sozinho, sozinho mesmo, com os meus problemas e preocupações. Comecei a perceber as falhas que existiam, porque dentro da sala de aula a gente não vê o que acontece. A gente via professor numa

irresponsabilidade uma coisa horrorosa, professor que faz hora no banheiro, que é coisa de aluno, vinte, trinta minutos em cada horário que lecionava. Fugia da escola para poder ir pro Sindicato. Então eu falei, gente, isso não existe não. (...) Eu comecei a conhecer um mundo novo. Um outro lado, depende do ponto onde a gente está. Começamos a observar a cantina, como funcionava e tinha determinadas coisas que não eram muito boas, precisavam ser melhoradas. Tinha a secretaria, o secretário era o filho da diretora e eu, preocupado dele sair, gente, só ele sabe mexer com esses negócios, etcétera. E depois, a gente via que ele não cumpria horário de jeito nenhum, principalmente, à noite. (Professor 2 - escola Alfa)

Então, assim, eu tinha profissionais competentes, eu recebi uma estrutura de profissionais extremamente competentes, mas que estavam arraigados no tradicional, na apatia mesmo. Eu cheguei e sacudi, no primeiro momento, como o primeiro namorado, eu coloquei propostas e elogiei e falei. Não, vamos tentar, vamos tentar juntos, vamos ver, tem essa maneira, a própria questão da informatização foi uma beleza para as pessoas poderem acreditar nelas e começarem. Agora ninguém quer ficar sem ela. (riu) É uma faca de dois” legumes”. Mas eu investi: vamos fazer o curso, vamos lá, formação em serviço e ligar para Secretaria, pedir treinamento. E mesmo os professores também, eu insisti muito, fiz muitas palestras, convidei gente pra vir falar, fizemos muitas dinâmicas pra poder acordar, dar uma sacudida mesmo. E, graças a Deus, meu perfil e minha personalidade de não levar as coisas a ferro e fogo, o que as pessoas falam, eu não levo em conta, tem que estar sempre conversando com o profissional. Se eu tenho alguma coisa pra falar, eu chamo a pessoa aqui. Não sou de dar escândalo pelo meio da escola, igual já presenciei várias vezes e já fui alvo várias vezes. Então, assim, eu procuro tratar as pessoas bem profissional mesmo. Então, isso foi adquirindo uma confiança na escola, então a escola tinha um nome péssimo lá fora, já melhorou, eu tenho essa confiança, que a escola está crescendo, está evoluindo. (...) Eu nunca delego uma função a alguém que eu desconfio que não vai dar conta. Observo muito e, graças a Deus, apesar de todas as críticas que eu recebi, foi uma barra, foi violento, eu sofri muito. Sabe, de chegar a falar assim, eu não volto na escola mais. De chorar de raiva, de frustração. Mas aí, devagarzinho, a gente vai pensando e conversando, então hoje essa pessoa agradece, porque hoje em dia ela faz o serviço dela com mais qualidade, tranquilidade e as outras pessoas também cresceram na confiança. Então, quanto ao nível de responsabilidade que foi passado pra elas, fez com que elas se envolvessem mais na rotina da escola, nas responsabilidades da escola. Então, aqui é tudo muito dividido, as ansiedades, as preocupações. Às vezes, eu acho engraçado: a professora chega aqui e diz: “ pôxa! Mas esse povo trata você como se fosse mais um”. Eu sou mais um, lógico, eu sou mais um. (Professor 3 – escola Alfa)

Meus professores, durante todo o período da manhã, tinham um café, um biscoito, um jornal. Que eram reivindicações antigas, que a gente sentia necessidade. E tinha professores que ficavam lá o dia todo, ele precisava de um canto, de um espaço. Então, esse sofá foi muito bom, parece bobagem, mas não é, quando eu falo que a logística tem que funcionar e é uma forma de valorizar. Eu tenho muito prazer, muito orgulho de falar que eu dei o que havia de melhor em mim. Foi um período pessoal gratificante, eu ia pra casa morta, exaurida em todos os sentidos. A escola sugava tudo que eu tinha. (Professor 8 – escola Gamma)

O primeiro ano de gestão foi cansativo, foi pesado, assim, não havia pessoal qualificado pra função, nem eu mesmo, que ainda estava fazendo o curso de gestão da escola, gestão financeira. Então, a Secretaria dava imediatamente o curso, mas você não aprende a coisa: vai lá, vê o teórico

e põe na prática no dia seguinte, você tem que elaborar tudo aquilo. Então, o primeiro foi um ano de experiência, pouco avanço, pouco avanço. (Professor 10 – escola Gamma)

Alguns professores entrevistados apontaram como um ponto central do exercício da gestão a hierarquia e o poder que o cargo de direção demanda para a coordenação dos professores. Essa relação é difícil, pois os professores são parceiros de trabalho e, se eleitos, deixam o cargo de origem e, posteriormente, retornam a ele. Esse fato demonstra como é difícil essa transição: afastar-se da docência para a função de gestor e retornar à sala de aula. Tal situação dificulta a relação de trabalho porque, na cultura de muitos da escola, voltar à sala de aula significa: “perda de poder”, “um castigo”. Enfim, trata-se de uma difícil relação no ambiente escolar: a necessidade de propor projetos de trabalho ao grupo e, às vezes, a não aceitação de que a prática metodológica da escola assuma novos rumos. O depoimento de um professor, “*eu estou diretor pra não melindrar*”, evidencia sua dificuldade em exercer, de fato, a posição de comando:

No Estado não acontece isso, tem a figura do diretor, mas a gente sabe perfeitamente que, na questão hierárquica, o diretor tem poderes sobre o comportamento do professor. Mas nem sempre tem a força de exercê-lo, primeiro, porque somos colegas, eu estou diretor para não melindrar, porque são muito fortes os direitos adquiridos, com o passar do tempo, de um professor na rede pública. E ele reivindica mesmo. Não tem jeito não! (Professor 2 - escola Alfa)

Eu não era diretora, eu estava diretora, então a situação toda era essa, a gente tinha que decidir era junto mesmo. Agora, você sabe perfeitamente que, quando há uma eleição direta, existe a equipe que está com você e existe a equipe que está contra você. Então, é como o PT no governo, era, agora eu acho que não é mais. Seria aquela equipe adversária, que está sempre de olho, tentando encontrar uma falha em você, uma parte em você que está mais sensível. (Professor 5 - escola Gamma)

Quatro professores entrevistados afirmaram que, durante seu mandato, enfrentaram oposição declarada, ou mesmo velada, nas relações. Esses momentos foram difíceis de agüentar, envolvendo cobranças e críticas. Alguns professores revelaram sua fragilidade diante da incompreensão dos colegas:

No início do processo, ela me prometeu muita coisa. Para montagem do quadro de funcionário do ano, eu estive na casa dela e ela nos ajudou. (...) Mas, na hora que começaram as aulas, começou a reivindicar. Interessante que no processo de eleição, eu vi alunos do noturno que eram mais adultos, chegaram a se colocar contra a candidatura, dizendo que eu seria um bode expiatório, quem ia continuar administrando mesmo seria a diretora. (Professor 2 - escola Alfa)

Qualquer um deslizezinho, a primeira coisa é marretar, as pessoas vão em cima, para poder cobrar, eu posso acertar, 99%, se faltou 1, o pessoal cai em cima. Como o diretor não tem apoio na legislação, a própria estrutura vem em cima. (Professor 4 – escola Beta)

Pessoas que estavam ali, sempre tentando encontrar um ponto fraco para poder te levar para o buraco. (riu) Mas assim, eu estou te falando, isso é o lado ruim. (...) Agora existe uma equipe que, graças a Deus, é muito maior (...) Então, às vezes, quando eu precisava chorar, eu entrava para o banheiro, ninguém me via chorar não. E aconteceu. Às vezes, eu entrava para uma sala de um colega e pegava o ombro dele, também. E tinha muito, viu, ah, era muito maior. A equipe que ajudava, que estava dando força, que queria o bem maior da escola, era muito maior do que a que estava querendo só malhar a gente e fazer pressão contrária. Então, é essa que é a parte boa. (Professor 5 - escola Beta)

A professora que era oposição, quando terminou o processo e saiu o resultado da eleição, me disse o seguinte: boa sorte para você, mas eu vou continuar sendo oposição, no seu período de gestão. O que quer dizer que eu não a procurasse para certas coisas e não a envolvesse. Mas, em nenhum momento, eu a vi como opositora, não sou muito desse negócio de ficar guardando, lá dentro, somos profissionais e tínhamos que agir assim. (Professor 8 – escola Gamma)

Um professor relatou a tentativa de extorsão de uma colega avessa a seguir regras e a cumprir seu compromisso profissional, ocasionando problemas para a Secretaria de Estado da Educação e escola:

Então, eu tinha uma professora que era avessa a seguir qualquer norma, qualquer coisa e era poderosa. Ela tinha um poder muito grande dentro da Secretaria de Educação. Tanto que os processos que foram montados contra ela desapareceram todos e ela infligia todas as normas. (...) Dona X, olha o que eu trouxe de presente para a senhora, um bracelete de ouro, mas eu não posso aceitar esse presente. Eu acho que eu tenho um anjo da guarda muito forte, porque eu tenho certeza: se eu tivesse aceito, era como se eu tivesse ficado conivente com ela. Ela nunca chegava no horário, fumava em sala de aula, que era terminantemente proibido, dava cigarro para os meninos, pulava o muro com os meninos para poder matar aula. Todas as coisas que vão ao encontro dos ideais da escola, ela não fazia, tudo ela ia contra. Ela foi advertida oralmente, depois por escrito, foi até que a gente avisou que ia montar um processo contra ela. Mas não adiantou nada, ela continuou e foi o pivô, junto com ex-diretora, do transtorno horrível que houve durante a eleição para o segundo mandato. (Professor 8 – escola Gamma)

Alguns professores pontuaram a diferença sentida no tratamento recebido por parte de certos servidores, quando assumiram o papel de diretor da escola; eram dispensadas atenção e favores especiais, em decorrência da posição hierárquica de gestor da escola:

Todo trabalho, toda vez que você muda de trabalho, existe diferença, então, na direção era diferente. O pessoal trata a gente diferente, não é? Todo mundo trata diferente e acaba sendo diferente. Porque você mudou

de lugar, você mudou de posição, então, realmente, a gente é tratado de maneira diferente. Mas, eu nunca quis ser diferente, eu sempre fui a mesma pessoa que eu era. (Professor 7 – escola Gamma)

Deu pra perceber, mais claramente, o que as pessoas são, enquanto eu era diretora. Durante o tempo que eu estava na direção, no meu aniversário, porque eu gosto muito do meu aniversário, eu gosto de ser lembrada, de receber presente, de um alô, isso é meu, eu gosto. Durante o tempo que eu fiquei na direção, eu fui paparicada, muito paparicada e depois não. Sabe, as pessoas, assim, claro que tem o professor X que me acha em qualquer lugar, mas para aquelas outras pessoas, é, ela não é mais a diretora. (Professor 8 – escola Gamma)

Schön (1997: 87) afirma que “o desenvolvimento de uma prática reflexiva eficaz tem que integrar o contexto institucional. O professor tem de se tornar um navegador atendo à burocracia. E os responsáveis escolares que queiram encorajar os professores a tornarem-se profissionais reflexivos devem criar espaços de liberdade tranqüila onde a reflexão seja possível. Estes são os dois lados da questão – aprender a ouvir os alunos e aprender a fazer da escola um lugar no qual seja possível ouvir os alunos – devem ser olhados como inseparáveis.” Na escola a interação entre diretores, coordenadores, professores funcionários, alunos e pais não acontece sem conflitos, diferenças, discordâncias, mas sempre possibilitando a construção de uma relação mais flexível e aberta. A maioria dos professores entrevistados pontuou a relação com alunos e pais, retratando a dificuldade dos pais no acompanhamento e apoio às necessidades educativas dos filhos, as relações com os alunos quase sempre amistosas, mas instáveis, podendo ser de atrito, dependendo do contexto. Alguns professores entrevistados citaram situações complexas, vivenciadas com alunos, devido a manobras interesseiras, com intenção de interferir em sua imagem pessoal e instalar um clima negativo na sua gestão:

Com os alunos, acho que foi tudo muito bem, só aqueles casos, esporádicos, que sempre tem. E com os pais, o que a gente tem a declarar é que eles não participam da vida da escola e nem dos filhos. Eles não vão às reuniões para formar um colegiado, a gente tinha que pegar os funcionários a laço. Não tem boa vontade nenhuma, então, é complicado. Os pais davam aquela desculpa, eu estava trabalhado e, quando acontecia algo mais grave, eles iam para reclamar. (...) Os alunos indisciplinados, que já tínhamos aplicado todos os recursos, nós chamávamos os pais e eles não iam e, quando iam, era para pressionar. Faz o que quiser com esse menino. (Professor 2 - escola Alfa)

Com os pais, eu tenho uma relação muito próxima, porque eu vou à casa dos meninos, eu vou sempre, quando tem um problema ou outro. Eu estou muito com eles e a gente tem uma especificidade, as famílias são de longe, de bairros vizinhos e mais distantes. Então, esse estreitamento com os pais é muito difícil, a não ser dos meninos que moram na vila, nos prédios, que eu vou sempre na casa. (Professor 3 – escola Alfa)

Teve muita coisa boa, teve coisas ruins, também, porque não há dúvida, eu tive uma briga feia com aluno, instigada pela diretora atual. Inclusive, foi um bate-boca vergonhoso, que eu precisei arrumar uma escola para mandar o menino embora. Depois, ele falou comigo: pois é, me jogaram na enrolada e eu fiquei sozinho. (Professor 4 – escola Beta)

O meu relacionamento com os alunos, eu acho que ficou melhor, com os pais, também, uma maravilha, porque eu sinto o interesse muito grande dos pais para com a minha pessoa. Eles tem uma confiança muito grande, eu sou professora há muitos anos, aqui na escola. Eles sabem da minha fama de professora muito capaz, que sempre olhou o lado do aluno, sempre buscou integrar aquele aluno com problemas e conflitos internos, como os com dificuldades de aprendizagem. Eu sempre busquei que o aluno voltasse o interesse para a escola. (Professor 6 – escola Beta)

Foi tudo normal, os alunos já me conheciam bastante, os que estavam ali do segundo ano em diante já tinham muito costume comigo. Os alunos que eram eleitores, a maior parte votou em mim. Então, eles se sentiam muito à vontade, para conversar comigo, pedir alguma coisa. Assim, aluno problemático sempre teve, ainda mais numa escola tão grande, não vamos dizer que não e, com muitos problemas, mas eram problemas que a gente tinha uma equipe muito boa, orientadores muito bons, ajudavam muito, não sei se ainda estão lá, mas eram muito simpáticos, muito queridos. Os professores, também, trabalhavam com boa vontade, então, não houve assim momento de muito atrito, não. (Professor 7 – escola Gamma)

Os pais, a gente tinha uma relação muito legal, muito boa. Havia certas reuniões com pais, mesmo que eu não ficasse, eu ia lá e falava: oi. Via um por um. Todos me conheciam, minha sala ficava aberta para eles a hora que eles quisessem, às vezes chegava pai furioso, aí era estratégia minha ter sempre um café na minha mesa. Quando eu via, a primeira coisa que eu fazia era servir logo um cafezinho. E o pai acabava saindo tranquilo e sereno. (...) Mas a gente buscava ajuda com os pais, muita ajuda dos pais voluntários, que quisessem participar na disciplina da escola, ficar no horário do recreio. (...) Não havia nenhuma verba para o Ensino Médio, os alunos não contavam, não existiam para a Secretaria de Educação. A lei permitia que a gente pedisse uma contribuição dos alunos pra manter. Junto com o colegiado, a gente sempre decidia o valor dessa contribuição. (...) Por isso, que eu falo: as coisas aconteciam por trás. E fez a cabeça dos meninos pra que fizesse o motim para não pagar, para não dar essa contribuição. E eles não tinham nada que pagar, que o ensino era público. Então, a turma invadiu a secretaria. Eles me chamaram, fui pra escola e botei todo mundo pra correr, fiz o maior auê na escola. Convoquei, na mesma hora, o colegiado, já devia ser quase vinte e três horas, reunião de emergência, atitude a tomar, está aqui registrado, fotografei, chamei testemunha do que tinha acontecido, fiz um documento, passei por cima do chefe da inspeção e fui ao Secretário de Educação. E ele marcou pra mim dois dias depois, porque eu mandei um ofício solicitando. Fomos eu e um representante dos pais do colegiado, só que, como eu tinha passado por cima, fui direto sem passar por eles, levei uma sentada de colo, mas foi retirado o sr. inspetor da escola, porque ele ficou queimado e me deram, por escrito, que eu tinha o direito de pedir essa contribuição e a promessa de que depois, alguma coisa seria feita pra não ter mais que pedir. Eu sabia também de antemão que, se eu fosse ao chefe da inspeção, nada seria resolvido. Isso é político. Posso te falar que foi de cabeça quente, mas foi muito consciente. Eu fui documentada, não fui lá fazer uma denúncia de boca. Então, assim, foi uma vitória entre aspas, mas foi. (Professor 8 – escola Gamma)

Alguns alunos diziam o seguinte: “mas que pena!”, quando eu saí de sala de aula e fui pra vice-direção. Até é chato ficar falando isso, parece que a gente não tem modéstia, mas eu tenho que botar elas à parte, a modéstia fica à parte. Eu fui queridíssima pelos meus alunos, eu sou dessas que guardam os bilhetinhos até hoje, alunos choraram na minha despedida no ano passado, para eu não esquecer deles, fotografia da turma inteira. Fui muita querida, pouquíssimos alunos na minha vida profissional, eu vou contar nos dedos, tiveram conflito comigo, porque eu sou muito autoritária e alunos que vêm pra badernar vão esbarrar. Mas assim, como diretora, não. (Professor 9 – escola Gamma)

Então, os alunos começaram a ter curiosidade pelas disciplinas diferentes, duas línguas modernas, estrangeiras. Então, isso foi um avanço, mas a quantidade de excedentes, a quantidade de insatisfação por ter retirado o curso de contabilidade, o curso normal, tudo isso, foram perdas assim, incalculáveis pra comunidade, foram perdas reais e assim, que não deixou o pessoal satisfeito não. (...) Eu acredito que é aquele ditado popular: “uma mão lava a outra”. Como a escola abria muito para recebê-los, quando eu precisei, eles também me deram apoio. Toda ação provoca uma reação. A partir do momento que eu abro a escola para que a formatura aconteça aqui, que o bailão pode ser aqui e uma série de coisas. E ainda peguei um período ruim, porque tudo era proibido, não podia ter baile, não podia ter bebida na escola, tudo não pode, não pode. Era difícil. Mesmo assim, eu consegui ter muita coisa. Já consegui encher a escola aqui num sábado, pra você ter uma idéia, as aulas de Educação Religiosa, o projeto começou com vinte e oito alunos. (Professor 10 – escola Gamma)

Então, eu fui entendendo melhor esses meninos aqui. E mostrar aos professores que não é bem assim, esses meninos que estragam a escola, como se identificaram com a gente, um gambá cheira o outro, é mais ou menos isso. Eles viram em mim, também, alguém que eles poderiam confiar, então, assim, nós conseguimos resolver esse tipo de problema na escola. Os maus alunos, como eu, começaram a ser bons, porque tinha uma pessoa que na visão deles manda. O que não é verdade, eu nunca mandei, eu tenho uma autoridade demandada pelo povo, mas que eu uso segundo a lei. Eles perceberam, nós temos alguém que nos respeita, nos ouve e que nos entende. Tanto é que, na minha campanha, o que eles acharam interessante foi continuar a ouvir o aluno, que é uma prioridade pra mim. Porque isso, eu tenho que sempre dizer, eu tenho que perguntar às pessoas e agora mesmo vou começar a fazer algumas coisinhas. (...) para que as pessoas saibam que existem várias formas de trabalhar e que o aluno mau, aquele que eles conceituam como mau aluno, pode ser o melhor aluno do mundo, dependendo da forma que você trabalha com ele. (...) Tem alguém lá em cima que nos entende, isso é muito importante para a escola. (Professor 11 – escola Gamma)

Sete professores pontuaram a necessidade de uma articulação mais flexível e subsidiadora entre a Secretaria de Estado da Educação e a escola, pois os diretores têm receio de serem advertidos e, muitas vezes, não tomam as medidas possíveis à gestão, por insegurança e ausência de apoio:

Aí vieram as inspetoras, diretor novo, não conseguiram nada com a direção anterior, começaram a cobrar da gente atitudes para poder corrigir aquilo ali. Eu sei que aqui é assim, mas não pode. Pronto, começou a criar problemas para um monte de gente, criando aquela área de antipatia e isso não faz parte de minha personalidade. (Professor 2 - escola Alfa)

Mas, eu negocieei muito com a Secretaria de Educação, eu recebi muita ajuda. Eu negociava com brigas e a gente brigava, pertencia ao colegiado de diretoras e o Secretário de Educação, uma vez por mês, a gente buscava, eu acho que essa parte financeira eu não tive muito que reclamar não, ela vem, (...) o tesoureiro, ele já tinha uma experiência financeira grande, ele trabalhava no banco, então ajudou muito, esse dinheiro rendia. (Professor 1 – escola Alfa)

Eu não tinha problema com professor, eu não tinha mesmo e também não deixava trazer. A Secretaria vir castigar meu professor, quando alguém reclamava, eu perguntava: vocês conhecem, vocês já viram o trabalho dele, então, vem ver primeiro. Assim nunca deixei professor na lista de ruim. (...) Quando eu via que eu chegava no governo, chegava na prefeitura, que tudo que eu pedia, eu conseguia, o meu ego subia. (Professor 4 – escola Beta)

Na escola estadual a gente percebe isso nitidamente, sabe, que a pessoa que chega na direção da escola, no poder que não é poder nenhum, porque você recebe ordens de tudo, ou você faz ou faz. Não existe outra alternativa. (...) Eu senti e isso é uma magoa que eu tenho muito grande. (Professor 5 - escola Beta)

Posteriormente, eu levei a fotografia da quadra coberta, mas faltando muita coisa ainda, a divisão, muita coisa, eu até deixei o projeto pronto lá na escola. E a Secretaria deu uma verba pequena, nem poderia dar, mas, mediante aquilo poderia dar, aí nós conseguimos fazer mais alguma coisa lá na quadra. Não sei como anda, mas que foi uma coisa muito boa, abrigou o aluno da chuva e aconteceram muitas coisas lá na quadra: missas, teatros. (Professor 7 – escola Gamma)

O núcleo da inspeção funcionava dentro da escola, então nós éramos vigiados 24 horas por dia. E um dos inspetores que tinha uma reunião, tinha uma rixa muito grande, queria ser diretor da escola e nunca conseguiu. Nossa! Ele vigiava, ele procurava as mínimas coisas pra poder pegar no pé. Porque ele falava que eu infringia as leis, ele vivia arrumando problemas quanto a isso. Por causa desse negócio de não fazer reunião nos sábados, nossas reuniões eram durante as aulas. Eu fazia tudo para minimizar o debate e ele ficava "p. da vida". Porque eu não burlava as leis, eu tentava fazer o que podia, consegui botar no calendário as reuniões pedagógicas, dispensava os alunos mais cedo, pra poder terminar o calendário. E aquilo incomodava a ele demais. (...) Isso era briga que eu comprava com o serviço de inspeção. Eu ia no sábado, era minha obrigação, eu tinha que fazer, mas eu respeitava o professor. Isso eles têm que ter na cabeça, no período que eu fui diretora da escola, eu briguei feio por eles, eu comprava cada briga com o serviço de inspeção, daqueles de arrancar cabelo mesmo. (riu) (Professor 8 – escola Gamma)

Eu fui chamada na Secretaria de Educação, cheguei lá nervosíssima, logo depois que eu entreguei a prestação de contas, deu zebra, deu zebra. (...) Não preocupa não, é uma folha que você esqueceu de assinar, foi só isso, olha que alívio... (Professor 9 – escola Gamma)

6.3.3 Disposições, condições de trabalho e realizações significativas, enquanto diretor da escola

Imbernón (2006: 71), aponta que a formação permanente de professores “*incorpora um conhecimento profissional que permite criar processos próprios, autônomos, de intervenção em vez de buscar uma instrumentação já elaborada*”. Comprovando este posicionamento, alguns professores revelaram suas conquistas com o apoio da comunidade: um relatou que, em seu período de gestão, conseguiu construir uma quadra na escola, demonstrando as possibilidades de realizações conjunta; outro disse que, com doações de empresas e da comunidade, conseguiu informatizar a escola:

A comunidade era presente e eu consegui, nesses dois anos que fiquei na escola, fazer uma coisa que raríssimas pessoas fizeram na época. Porque agora eles ganham verba. Só com o auxílio da comunidade, eu consegui cobrir uma quadra, que é aquela quadra coberta que tem lá. Nunca mais vi, não sei como está o seu estado hoje, mas, quando chegaram e viram a quadra coberta, todo mundo sentiu bem. E não foi com verba da Secretaria, foi somente com a comunidade, aquela quadra foi coberta com recursos da comunidade. Então, depois, tirei fotografia da quadra. E quem fez a estrutura e tudo mais foi um professor da minha menina, professor de Arquitetura, fez sem cobrar. (Professor 7 – escola Gamma)

Consegui, nesse tempo, também, doações, desde que eu assumi, tenho dado merenda aos meninos do Ensino Médio, ninguém sai daqui sem merendar. (...) Então, a escola hoje é bem equipada, material não falta na escola. (...) Nós temos uma seguradora, que cuida da segurança na escola, estamos equipadas com uma duplicadora, para tirar cópia de prova, temos uma máquina de xérox, a melhor, 20 X 20 e consertamos as antigas. Está tudo informatizado, falta somente um computador na biblioteca. Então, toda arrecadação que temos na festa junina e feira de cultura, porque a gente arrecada um pouquinho, tudo isso, é voltado para melhorias na escola. (Professor 6 – escola Beta)

Para Imbernón (2006: 49) a “*formação consiste em descobrir, organizar, fundamentar, revisar e construir a teoria. (...) Esse conceito parte da base de que o profissional de educação é construtor de conhecimento pedagógico de forma individual e coletiva*.” Alguns professores discutiram as regras e normas de funcionamento da escola, atitudes previstas no desenvolvimento do trabalho, pontuando suas limitações e dificuldades. A necessidade de se seguir, mas também questionar a orientação imposta pelo sistema e pela escola, como forma de estabelecer padrões gerais de comportamentos éticos:

Tem realmente a divisão de tarefas regulamentada. Então, nós começamos tirando cópias daquilo, passando para cada funcionário as suas responsabilidades. Mas, a coisa entra por um lado e sai como outro, e as pessoas não se sensibilizam com as coisas. Aí, a gente começa a ficar com espaço muito restrito e vendo que, o peso da responsabilidade está sobre os ombros da gente. (Professor 2 - escola Alfa)

Quando você está do lado de fora, você sempre crítica, você acha que devia fazer outras coisas; na hora que você chega lá e vê que tem que cobrar do outro aquilo que você era cobrado, então, aí é difícil. (...) E, às vezes, as pessoas que estão de fora acham que você pode fazer aquilo ou pode escolher não fazer, ou as duas opções, ou sim ou não, mas aí é que vem o problema, ou você faz, ou você... (Professor 4 - escola Beta)

Desde que eu assumi, em abril de 2004, eu não tenho preferência por profissional. Eu acho que tem que seguir a lei, nós temos editais e resoluções que dão oportunidade do profissional que está bem classificado assumir a escola. Então, desde que eu assumi, eu segui à risca esses procedimentos, que são procedimentos legais e a escola, a partir daí, sempre foi tomada de professores com formação superior. (Professor 6 - escola Beta)

Segundo Imbernón (2006: 84), o desenvolvimento profissional dos professores está relacionado com a melhoria das condições de trabalho. Ele argumenta que uma série de elementos distorcem o funcionamento e a atividade normal da escola. O aumento de recursos não apenas econômicos, mas também materiais e pessoais, é fator essencial da estrutura organizacional e melhoria das instituições. Alguns professores discutiram a necessidade de o sistema educacional oferecer condições mínimas de trabalho, como forma de subsídio à ação, envolvendo recursos materiais para o dia-a-dia:

A escola, na normal m determinado momento do ano, tem muito pouco carteira e cadeira, os alunos ficam naquela romaria. Perdem um horário para pegar carteiras de uma sala, para levar pra outra e isso angustiava a gente. Se vocês não liberarem os duzentos jogos de carteira, eu vou colocar uma faixa na frente da escola, pedindo aos pais dos alunos que levem cadeiras, para os meninos não sentarem no chão. Não, isso não pode, aí eles deram um jeito e arrumaram o negócio, pois ia trazer problema político. Então, a gente tem que dar uma de doido, de vez em quando, para poder sair alguma coisa. Quantos domingos eu e meus meninos passamos, lá na escola, pregando e repregando carteiras, a gente mesmo. Se for pagar alguém, tem que pagar o INSS, Fundo de Garantia e se o sujeito machuca lá. É um negócio complicado, que o diretor não tem esse respaldo, na realidade, não tem nem uma caixa. O dinheiro tem que gastar para aquilo que veio, prestar contas e pronto. (Professor 2 - escola Alfa)

Quando eu peguei a direção, eu e minhas vices pintamos a escola toda, todas as salas de aula. Nós três ficávamos aqui depois do horário e pintávamos a escola, com a ajuda de alguns pais. Então, para você ver, não era uma coisa impossível de ser feita, eu sabia disso, eu tinha consciência disso. O muro estava pichado, nós vamos fazer uma reforma e

ele vai ser pintado, aí vai ser conservado. (...) Então, a pichação que hoje tem aqui não é de nossos alunos, é de gente que passa de outros bairros e, fazem isso. Não tem como controlar isso, mas você vê que aqui dentro já não tem esse processo. Você passa na porta, você passa nas salas, você vai ver, elas já não estão rabiscadas mais. Então é a questão do respeito mutuo, que a comunidade viu que mudou esta relação. Eu sou muito aberta à comunidade da escola, eu os recebo, eu vou na casa deles, vou lá embaixo na vila, participo da Associação, conheço todos pelo nome, morei anos e anos em Santa Teresa. (Professor 3 – escola Alfa)

Na época em que eu sai de lá, eram mais ou menos três mil alunos, não tem mais lugar, não tem mais sala de aula. E a gente lutava muito também, passava falta de verbas e tudo. Mas eu tinha um bom relacionamento ali naquele lugar, eu lembro, por exemplo, uma vez que tinha tantos alunos e tanta gente querendo a escola, que não tinha carteira suficiente pros alunos assentarem. Se eu colocasse quarenta ou quarenta e cinco em cada sala, iriam ficar três salas sem carteira ainda. Então, tudo da Secretaria era muito demorado, tudo muito difícil de ser arrumado. Eu saí, uma noite, e pensei: vou lá na casa da Dona X, desci e fui. Nessa época, ela tinha uma projeção muito grande, (...) e morava ali, coladinha na escola. Você é minha vizinha, eu a considero muito, você já me fez muitos favores, porque eu nem sabia, o pessoal dela, filho, neto, todo mundo estudava lá. Pode deixar que eu vou arranjar pra você umas quarenta carteiras, com dois dias essas carteiras chegam na escola. E chegaram para mim mais de 200 carteiras, ela deu um jeito lá, porque ainda era tudo muito ajeitado e mandou pra mim. Aí tivemos lugar pra todo mundo assentar, pudemos preencher todas as salas de aula, preencher todas as vagas e foi muito bom, sabe, foi muito bom mesmo. (Professor 7 – escola Gamma)

Mas eu achava que a escola, nessa época, era muito carente de recursos financeiros, a rede física estava caquética, a escola estava um caos, não tinha uma cadeira inteira. Aí eu comecei a batalhar, porque eu achava que era uma das coisas que incomodava a gente, quando eu estava do outro lado. Se você tem um ambiente de trabalho melhor, você também trabalha com mais facilidade, se você tem os recursos pra trabalhar, uma sala limpa, se os alunos têm carteiras pra sentar, iluminação. Porque existe toda uma logística para haver um trabalho decente e faz parte da logística também a rede física. (...) Eu comecei a batalhar! Como eu tinha trabalhado na Superintendência, na época era Delegacia de Ensino, eu tinha alguns contatos na Secretaria de Educação. E coincidiu de eu ter feito a ADESG também, meu relacionamento com as pessoas, com os superiores, passou a ser mais fácil, então eu comecei, realmente, a procurá-los e pedir as coisas para a escola. Havia, eu não esqueço disso, um depósito de material que recolham de uma escola para outra, eu vivia lá, buscando coisas para nossa escola, coisas às vezes já usadas, mas que nos eram úteis, porque a gente precisava. (Professor 8 – escola Gamma)

A expectativa era o professor ter conforto pra trabalhar, ter dinamismo, essa era a expectativa e o aluno, um lugar de prazer para ficar. Agora, quando eu estava saindo, parece que a escola estava dentro de um projeto do Estado, um projeto bom, então a escola ficou mais bonita. (Professor 9 – escola Gamma)

Alguns professores realizaram reformas na escola, com verbas liberadas por solicitações anteriores ou conquistadas em seu mandato. Essa possibilidade de ação é um fator positivo, que promove mudanças objetivas no espaço escolar,

envolvendo um aspecto com o qual a gestão deve estar preocupada: a melhoria das condições de trabalho:

Eu ganhei uma verba para reforma, então houve uma reforma da escola: banheiros, bebedouros, ninguém sabia o que era bebedouro. Bebia água naquela torneira, sabe, aqueles bebedouros antigos com água na torneira, eu coloquei bebedouros na escola. A reforma, desde a biblioteca até aqui em cima, dentro do limite da verba. Mudamos a sala de professor daqui, aí entra outro, muda pra lá, sabe, como é aquela confusão, mas houve mudança de sala, houve reforma daquele prédio. (Professor 7 – escola Gamma)

Conseguimos uma verba pra reformar a escola. O processo foi complicado, precisava de fotos, precisava de laudo, precisava não sei das quantas e conseguimos a verba. Eu não entendo nada de construção, o que pode e o que não pode. Fiz uma licitação inicial, para saber quem pegaria o serviço e depois fiz outra licitação, para contratar uma empresa para vigiar a firma que estava fazendo o trabalho. Então, eu não teria que cobrar de quem estava fazendo o serviço, eu cobrava, de quem estava fazendo a fiscalização. (...) O objetivo da reforma física era dar condições de trabalho a todas as pessoas e condições de estadia para os alunos. O objetivo era esse, não era beleza. (Professor 8 – escola Gamma)

Para Sacristán (1998: 276), a formação de professores nas funções docentes e não-docentes tem na autonomia de planejamento para a escola, uma forma de mudança de cultura profissional e a oportunidade de *pensar a prática* é um processo formativo progressivo. Os professores desenvolvem novas concepções de seu papel e buscam mudanças e melhorias no âmbito de seu espaço de influências: a escola, o currículo, o ensino. Dois professores ressaltaram a implementação de projetos pedagógicos voltados para a melhoria dos processos ensino-aprendizagem, envolvendo a participação em projetos complementares, a implementação do projeto sala ambiente, a renovação da grade curricular, o jornal e o coral na escola:

A gente participava de um programa na TV Educativa. Eu não tenho mais nada daquilo, mas nós nos envolvíamos em tudo que era projeto da Secretaria de Educação. A gente estava nesse projeto Afetivo-Sexual, que deve existir até hoje, ele começou com a gente, era da Odebrecht, não tinha nada a ver com a Secretaria de Educação. Depois desse Projeto de Educação Afetivo-Sexual, a gente se envolveu de cabeça no negócio, os meninos faziam montagem de vídeo em 1994, porque hoje a tecnologia está aí. Eles devem ter esses vídeos na escola, eles montavam a história, nós tivemos alunos brilhantes e os professores, a maioria, 99%, realmente, se envolviam, gostavam, trabalhavam, tinham mil dificuldades com o horário (...) Como os meninos e a gente tinha consciência de que estar na sala de aula sentado durante quatro horas era um problema, nós implantamos o sistema de sala ambiente. Foi feita a reforma física, cada professor tinha sua sala e quem saía de sala eram os alunos. (...) Foi tudo muito conversado, foi feito uma votação, mas alguns eram contra, mas ganhou o coletivo. Então, cada sala de aula tinha um armário com todo material que o professor precisava para a aula de História, tinha os mapas

de Geografia, a gente deu condições do professor trabalhar dentro da sala de aula. O seu material, o seu giz, o seu apagador, a sua chave do armário. Funcionava de manhã e tarde, eram três armários, se os professores combinassem, era o mesmo armário com material de todos. (Professor 8 – escola Gamma)

Então, até para você modernizar uma grade, não é aquilo que todo mundo deseja, é o que pode ter, o que pode acontecer naquele momento, dentro daquele contexto, mediante aquela realidade. (...) Então, eu achava assim que fosse uma coisa mais prática, mais dinâmica, menos burocrática, menos violenta. Mas, foi assim muito penoso, muito trabalho e pouquíssimo reconhecimento. (...) O jornal foi assim um show de bola, para ajudar a aproximar esse pessoal. E, quando veio o projeto Escola Viva, foi mais fácil reunir. Você acredita que eu fiquei tão satisfeita com isso, dos alunos, dos serviços, da comunidade, todos participaram, sábado e domingo. Domingo, eu fiz um almoço para o pessoal que vinha discutir as propostas da Escola Viva, então isso aí, foi legal demais. Apesar de eu não ter colhido os frutos da proposta, porque ela foi elaborada em 2003, aí a partir de 2004 e 2005 começava a aparecer, em 2005 ainda era bem tímida e, final de 2005 e 2006, decolou mesmo. E hoje a Escola Viva têm alunos que tem assistência o dia inteiro. (Professor 10 – escola Gamma)

Garcia (1999: 193) afirma que o desenvolvimento profissional pode ser entendido como um processo mediante o qual **alguém** (professores, diretores) deve aprender **algo** (conhecimentos, competências, disposições, atitudes) num **contexto** concreto (escola, universidade, centro de formação). No caso dos entrevistados desta pesquisa, a experiência na direção da escola retrata algumas dessas pontuações: assumiram um cargo de direção, necessitaram de conhecimentos, de mostrar competência, disposição e atitudes para desenvolver o trabalho e tiveram oportunidade de formação continuada, em serviço na escola. Os professores retrataram fases de desenvolvimento, a partir da experiência na gestão, fortalecendo a definição de que a possibilidade de assumir outro cargo na carreira promove o desenvolvimento pessoal e profissional, o amadurecimento e uma concepção abrangente da sua atuação. A experiência na gestão serve como acesso a outros desafios na carreira, pois esses profissionais podem exercer liderança formal e informal, tanto dentro como fora da escola. (grifos nossos)

A vivência da gestão representa uma prova de fogo para o professor eleito, simplesmente por sair de uma função, direto para outra, com exigência de desempenho e responsabilidades bem diferentes. No primeiro momento, o contato direto com todas as atribuições assusta o professor e exige um tempo de aprendizado. A necessidade de as coisas continuarem a acontecer da mesma forma, revela ao professor que ele não entendia de fato o que representa a gestão.

Diante dessa constatação desanimadora para o professor que assumiu a gestão, ele depara-se também com as relações no ambiente escolar que são instáveis e modificam-se após sua nomeação. O diretor anterior, em muitos casos, demonstra resistência em aceitar seu comando e, conforme retratado, burla situações no ambiente de trabalho. O medo de sofrer críticas, o desejo de construir seu próprio estilo de gestão e a falta de colaboração do ex-diretor, essas variáveis confirmam a fragilidade humana, principalmente, diante do ideal maior da gestão democrática. Esperava-se, pois, que um profissional melhor preparado, após a vivência na direção, deveria estar disponível e auxiliar os profissionais que assumem a gestão, posteriormente, por compreender melhor a máquina administrativa e pela própria experiência acumulada.

Esses elementos são ilustrativos de razões que levam um diretor ao pedido de exoneração, devido à dificuldade pessoal em lidar com as pressões e com as pessoas no ambiente de trabalho, além de contar também com a falta de recursos financeiros para implementar algumas melhorias básicas para a escola. Um professor se expressa de uma forma categórica, ao decidir pelo seu afastamento da função: *“Gozado, eu não nasci diretor”*. As dificuldades na função de gestão são compartilhadas por todos que a assumem, porém de uma forma diferente, alguns manifestam se sentir, em relação às necessidades da escola, como fazedores de milagres.

O argumento de que se tem que aprender “na marra” e sozinho é ressaltado nas afirmativas dos entrevistados, por isso mesmo pisam em ovos por não terem apoio do sistema nas cobranças da inspeção que direciona as ações que devem ser executadas. Muitas dessas cobranças são decorrentes de problemas de gestões anteriores e dos colegas, que, em alguns casos, se distanciam, cobram favores do diretor ou mesmo são resistentes às mudanças propostas. Muitas vezes, o diretor começa a perceber um outro lado de omissões do profissional, que o deixa desanimado e triste, enfim, com o sentimento de estar sozinho e com a responsabilidade de dar conta de todas as demandas da escola. Através dos relatos, foi possível perceber que as relações com o serviço de inspeção e a Secretaria de Estado da Educação parecem ser de cobrança e, por consequência, temidas pelo professor na função de diretor. Um professor, ao confirmar essa relação de imposição, citou que em sua escola funcionava um núcleo de inspeção, por isso era

vigiado em todos os seus atos, mas não aceitava as exigências sem discutir e comprava briga mesmo.

A percepção de que ser diretor é um momento provisório na carreira é sintetizada nas afirmativas dos professores “*eu não era diretora, eu estava diretora*”, retratando o sentimento de muitos no exercício da gestão, a escola está nas mãos de um profissional que não se sente preparado para a função, por desconhecer de fato toda a sua abrangência de ação e, ao mesmo tempo, tem claro que essa experiência é somente um período de sua carreira, se não tiver habilidades inatas para a liderança e gerenciamento, seu desempenho estará comprometido.

Outra pontuação dos profissionais no exercício da gestão está ligada aos recursos materiais, que muitos revelam ser inadequados ou não oferecer condições mínimas de trabalho, como o caso de carteiras para os alunos, que um professor, ao pedir apoio da Secretaria de Educação, afirmou: “*a gente tem que dar uma de doido*”. Outro professor buscou apoio em ligações com políticos, fato que sempre esteve presente no universo da escola em Minas Gerais. Esses acontecimentos reforçam que existem situações diagnosticadas que precisam de investimento para serem melhoradas, mas que o sistema não oferece subsídios básicos, sendo muito difíceis avanços sem recursos necessários. Uma saída que alguns diretores conseguiram, em seu mandato, se refere à participação direta da comunidade na vida da escola, solucionando a questão da falta de equipamentos e de ambientes para os alunos realizarem suas atividades. Esse aspecto envolve uma visão empreendedora e gerencial, mediante objetivos propostos por toda a comunidade da escola. Alguns professores receberam uma verba para merenda escolar e revelaram como foi importante para sua gestão, o que trouxe benefício ao aluno no complemento alimentar. O fato de a escola ter de prestar contas ao órgão doador dos gêneros adquiridos e gastos, exigiu um novo tipo de demanda administrativa por parte do diretor. A reforma da escola foi retratada como uma conquista em alguns mandatos, percebe-se que essa verba específica permite ao diretor implementar mudanças objetivas na escola, o que, de certa forma, interfere subjetivamente na gestão, porque essa concessão de recursos depende das relações que o diretor mantém com o sistema educacional. Um professor relatou que foi acusado, em um período de reforma da escola, de ter superfaturado a obra, essas citações remetem à significância da questão financeira como determinante para o sucesso na gestão.

A relação com alunos e pais é um fator de compartilhamento tanto na função de docência como na de gestão, sendo sempre uma questão delicada e instável. É perceptível que a maioria dos relatos apontam que, por conhecerem o professor que se candidata, os alunos manifestam, em geral, apoio e sentem liberdade de diálogo com o professor que assume a gestão. Em um caso expressivo, os alunos reconheceram no professor um igual e sua campanha confirma essa prioridade: continuar ouvindo o aluno. Aconteceram, porém, situações problemáticas que envolveram alunos, utilizados como estopim de uma situação criada para dificultar a gestão de alguns professores, revelando que a direção é uma função que envolve forças políticas em constante embate. A relação com os pais, em geral, é retratada como boa, porém um professor pontuou as limitações do apoio em questões pedagógicas e a omissão na presença e participação do que acontece, cotidianamente, na escola. Essa relação traz a discussão de que a escola ainda permanece isolada e tem que administrar seus problemas internamente, sem receber apoio e envolvimento dos pais, na medida necessária e desejável, contribuindo para problemas variados na escola.

As situações de controle no cotidiano de trabalho, que envolvem a função de gestão são sintetizadas com dificuldades e limitações, muitos professores não tinham idéia da extensão das relações interpessoais no ambiente de trabalho, por cumprirem somente seu horário. Quando assumem a gestão, descobrem profissionais que não cumprem suas atribuições, as resistências em seguir regras e as advertências que devem fazer ao profissional que está em desacordo com o esperado para a sua função. O professor que assumiu a gestão esperava que o corpo docente tivesse um comportamento autoconsciente, a constatação contrária ao esperado reforça o conceito de ele terá que tomar conta de tudo mesmo. "Quando *você está do lado de fora, você critica*" por não saber que a função do gestor é de estar acompanhando o todo, por isso tem que cobrar o cumprimento das responsabilidades.

O relato sobre o processo democrático na escola retrata um estágio em desenvolvimento, a liberdade proposta não quer dizer ausência de papéis, ou seja, mesmo pensando em uma gestão compartilhada, existem papéis específicos do gestor, que devem ser desempenhados e que envolvem poder e controle para um resultado positivo. Outro elemento é que a escola está aprendendo a ser democrática e, por não estar amadurecida, são encontradas contradições entre

discurso e prática, no seu interior. A liberdade de expressão não deve ser confundida com ausência de regras, nem situações de desacato com falta de autoridade. No ambiente escolar, esse aprendizado ainda requer investimento do sistema, da escola e dos profissionais, pela conscientização sobre o que representa a democracia em sociedade e não de conceitos vagos de senso comum.

O amadurecimento pessoal e profissional da escola, obtido com a passagem de um mandato a outro, foi salientado pelos profissionais, que justificaram terem aprendido a se conhecer melhor e ao grupo de trabalho, assim como a lidar com os problemas, com mais autonomia e autoridade, de que o cargo de direção necessita, personificando o papel de comando na gestão da escola.

A gestão pedagógica da escola, diante da demanda administrativa, parece ficar relegada a segundo plano, pois a vivência das atribuições da gestão exige do professor dar conta da escola, como um todo, o que, de certa forma, o distancia do aluno e das questões diárias da sala de aula.

A vivência da gestão, caracterizada como um processo de desenvolvimento profissional em serviço, muito mais que a sua formação em curso de licenciatura, exige competências na área gerencial, sem deixar de focar a especificidade do trabalho da educação, bem como o aspecto de relações humanas, que deve subsidiar todos os procedimentos de trabalho.

6.4 De gestor a professor: mudanças na prática docente e nas percepções sobre a docência

Garcia (1999: 144) afirma que o desenvolvimento profissional *“facilita a reflexão dos professores sobre a sua prática, que contribui para que os professores gerem conhecimento prático, estratégico e sejam capazes de aprender com a sua experiência.”* Após a experiência na gestão, a volta à sala de aula é retratada de forma positiva: muitos professores revelaram gostar de estar em sala de aula, com os alunos. Dois professores afirmaram que as atividades administrativas da escola barram o relacionamento direto com os alunos, devido ao volume de solicitações recebidas por ele. Um professor argumentou que está no final de carreira e que

acredita estar mais equilibrado e feliz para realizar o trabalho docente, em sala de aula:

Eu acho que estar numa sala de aula é demais, você está nos problemas da escola e conhece os problemas do docente, os problemas do discente e é claro que as outras coisas a gente foi aprendendo com o processo, lógico, mas estar numa sala de aula, tanto é que eu nunca abri mão de estar. (...) Então, a experiência da sala de aula era pelo valor, grande demais e as outras coisas foram crescendo. (Professor 1 – escola Alfa)

Para quem gosta de dar aula, não tem nada melhor. (...) Voltei pra sala, porque eu gostava mesmo de dar aula, gostava não, eu gosto de dar aula. Eu vou te falar sinceramente, eu faço o que eu gosto, eu gosto de ficar com os alunos, gosto daquela farra, de ensinar e tudo mais. Adoro, pra mim nunca tive problema nenhum. É lógico que eu me adaptei a horários, foi muito melhor, porque eu trabalhava vinte e quatro e passei a trabalhar quatro horas e meia pela manhã. (...) Meu relacionamento com os alunos, como diretora e como vice-diretora, sempre era 99%, era 100%, nunca tive um problema com aluno, já tive problema com funcionário, com aluno, eu nunca tive. Então eu posso falar isso de peito aberto, gosto de sala, voltei para lá e não tenho arrependimento nenhum. A minha visão era focada nos alunos mesmo e na sala de aula, então, nem se fala, tenho adaptações, mas problema não, muito pelo contrário. (Professor 5 - escola Beta)

Agora, o que eu gosto mesmo é estar em sala de aula. Eu gosto de estar em sala de aula, estar em contato com os alunos, porque, na direção, por mais que você queira, não está ligado assim diretamente aos alunos. Você fica barrada por questões administrativas, muito papel, muita burocracia. Agora, isso me deixa um pouco assim, não vou falar oprimida, mas me deixa um vazio. Por isso, meu retorno para a sala de aula. (...) Eu acho que vai me ajudar mais ainda. Principalmente, por que eu estou em final de carreira, eu acho que eu vou estar bem mais equilibrada e feliz. Porque, eu me sinto muito feliz em estar em sala de aula. (Professor 6 – escola Beta)

Sempre gostei muito de dar aulas, dedicada aos meus alunos e não conhecia o lado administrativo, só sabia o lado do professor, do docente. (...) Mas, na realidade, eu descobri que sou é professora, que eu fazia meu papel melhor como professora, aquele outro papel, qualquer pessoa podia fazer. Uma pessoa organizada, honesta direitinha. Mas dar aula, gostar de aula, ter um bom relacionamento com o aluno, não são todos. Então, eu acho que meu papel como professora era bem mais eficiente do que como diretora. (Professor 9 – escola Gamma)

A mim, não incomodou nem um pouquinho voltar pra sala de aula. Sabe, depois, no decorrer do tempo, quando eu vim para esta cidade, eu tive que ficar na sala de aula. Meu processo continuou do mesmo jeito, me adaptando ao processo, às mudanças que houveram. (Professor 8 – escola Gamma)

Um professor que está no final do mandato, afirmou que sonha em voltar para a sala de aula, porém sua fala está ligada a uma necessidade pois, para sua aposentadoria, precisa cumprir o tempo que esteve na gestão em sala de aula, para não perder benefícios na carreira. Alguns professores que permaneceram no exercício da gestão por mais de um mandato, relataram que, apesar de gostarem da

sala de aula, não sabem se vão voltar à prática docente na mesma escola. Eles revelaram a pretensão de mudar de escola, após o vencimento de seu mandado, deixando transparecer as dificuldades de convivência no mesmo ambiente de trabalho, após a experiência como diretores. Um outro motivo que apareceu, para o retorno à sala de aula, foi a necessidade de sobrevivência, ou mesmo de assegurar benefícios na carreira. Um dos entrevistados discutiu essa questão, revelando que nem sempre é uma escolha pessoal, mas motivada por determinadas circunstâncias:

Eu não sei se eu sou o oposto de outras diretoras. Porque eu fico sonhando em estar, eu já queria estar na sala de aula. Uma é porque eu tenho que cumprir esse tempo e outra é porque eu gosto mesmo de sala de aula, eu me sinto mais gratificada. (Professor 6 – escola Beta)

Eu já aposentaria. Mas eu estou querendo voltar para sala de aula um ano, por questão de benefícios, de coisas administrativas, mesmo. Que aí eu tenho que receber a porcentagem da pós-graduação, eu tenho e tal. No cargo administrativo, eu não tenho direito, como eu não tenho direito, acho injusto, mas fazer o que, não posso! Eu pretendo ficar pelo menos um ano. Eu acho assim, eu fiz tanto na minha vida, vou entregar o ouro pros bandidos. A não ser que tenha um concurso de Inspeção, eu passe, aí é outros quinhentos cruzeiros. Eu vou enfrentar o outro do lado de lá, mas, se não tiver, a minha idéia é essa. Ficar os três anos, aí, eu tenho tempo pra aposentar, fazer trinta, certinho e vou para sala de aula de novo. (Professor 3 – escola Alfa)

Eu não sei se eu vou voltar para sala de aula, não, pode ser que eu volte, sobrevivência, tem que trabalhar. Eu penso que a questão é essa, não vejo outra coisa, se eu, por exemplo, tivesse um salário pra ficar à toa, eu não ia voltar para sala de aula. Eu poderia voltar, mas escolher, eu quero dez alunos aqui para dar aula, eu ia dar aula de graça. Porque eu gosto, eu gosto da sala de aula. Se eu tiver que ir pra sala de aula, eu vou. Digamos que amanhã eu consiga que não seja aqui na escola, uma escola de periferia, outra qualquer. (Professor 11 – escola Gamma)

Um professor apontou as relações que experimentou no trabalho de gestão da escola e em sala de aula, destacando a relação com as pessoas como referência central. Esse professor afirmou que são dois universos diferentes, com exigências distintas e que, por mais que a direção se esforce, depende do professor o trabalho real da escola:

Mas, para falar de retorno para a sala de aula, o que eu colocaria em prática, o que me foi útil depois que eu retornei pra sala de aula. Honestamente, talvez a relação com as pessoas, não sei, eu não sei dizer. Pedagogicamente, eu acho que são dois universos diferentes, mas em termos de trabalho em si, porque, lá dentro exige uma área de saber diferente. Não só de saber, de comportamento, de estrutura. Porque a relação diretor e aluno, ela tem um intermediário que é o professor e a relação professor e aluno é direta. Então, não adianta eu ficar lá em cima

colocando normas ou ditando normas, pra se fazer dentro de sala de aula, se quem vive aquela realidade é outra pessoa. Então, mesmo tendo vivenciado antes o professorado de sala de aula, e depois, acho que faltou muita coisa em relação ao ensino. Porque não adianta, que cada ano é um ano, cada aluno é um aluno, cada etapa é uma etapa. Triste o professor que pensa que o ano que vem, vai ser igual ao outro ano e que a aula de amanhã, que eu posso dar amanhã a mesma aula que eu dei hoje. Ou que na outra turma, eu vou dar a mesma coisa, do mesmo jeito, que eu dei aqui. (Professor 8 – escola Gamma)

Perrenoud (2000: 166) aponta que “certos professores que não se preparam para uma reconversão ou para uma promoção, querem ampliar seus horizontes para não ficar confinados em sua classe”. Um professor pediu licença médica, porque não agüentou permanecer na sala de aula, vendo as mudanças após sua gestão. A nova gestão não se preocupou com os projetos educacionais já em andamento, nem com a continuidade de práticas pedagógicas que apresentavam êxito. Outro argumentou que a perda do poder torna difícil e quase impossível a permanência do professor na escola em que já foi gestor:

Não é fácil voltar para a sala de aula, é difícil demais. Porque a pessoa estava no comando e as outras viam aquilo e, quando ela volta, eles não respeitam mais. (Professor 4 - escola Beta)

Quando eu retornei, eu não agüentei, tive que pedir outra licença, porque tudo o que eu tinha feito em três anos, eles desfizeram em dois meses. Dezembro e janeiro, quando eu retornei em fevereiro, que as aulas recomeçaram, não tinha mais nada dentro da escola. A sala de Português, que eu ia dar aula, não tinha mais nem um dicionário, não tinha uma gramática, não tinha absolutamente nada. Tudo o que eu tinha feito, que a escola fez, a escola estava outra coisa, uma balbúrdia. Eu me senti mais agredida ainda (...) E a gente veio e comecei a ficar aqui e lá, então, pedi remoção, quando eu vi que nós íamos ficar por aqui mesmo, eu pedi remoção para essa cidade. (Professor 8 – escola Gamma)

Perrenoud (2000: 167) afirma que “a participação em outros níveis de funcionamento do sistema educacional amplia a cultura política, econômica, administrativa, jurídica, sociológica dos professores em exercício, com as repercussões imaginadas para sua prática cotidiana”. Nos depoimentos de alguns professores não foi explicitado a construção de novos conhecimentos, é possível perceber a complementaridade e a especificidade no desempenho das tarefas de professor e gestor na escola. Dois professores manifestaram não ter mudado seu olhar sobre a sala de aula, após a experiência na gestão e revelaram a interdependência das duas funções. Apontaram que as responsabilidades são pesadas nas duas áreas de ação mas, ao mesmo tempo, é mais vantajoso ser

professor, porque o horário de trabalho é relativamente reduzido, em comparação ao do gestor:

Não mudou nada pra mim, continuou a mesma coisa. Eu voltei para a sala de aula e continuo achando esse trabalho pesado, do docente. Também, achava meu trabalho árduo como diretora, estava tudo igual, eu queria inclusive a minha sala de aula, porque vai embora, tchau, tchau (riu), leva só os caderninhos pra corrigir, umas provas pra corrigir e, como diretor, você leva a escola toda, a escola toda com você. (Professor 1 – escola Alfa)

Não mudou nada não, docente, não. Eu continuo professora, não mudou nada, nada. Assim, me deu a oportunidade de ajudar mais as colegas, porque eu gosto muito de projeto, de coisas diferentes, de sair, de artes, dessas coisas, esse lado, eu gosto muito. Eu incentivo muito as pessoas que gostam, porque não são todos. Mas eu tenho uma preocupação grande com essa parte. Mas não mudou nada o modo de encarar o docente, pelo contrário, eu acho que o fato de eu ser docente, dar aula, me ajudou muito no cargo de direção, é o inverso. Você ter saído de sala de aula, me ajudou mais na direção, do que o modo, na direção, de eu encarar a sala de aula. (Professor 3 – escola Alfa)

Três professores manifestaram que compreenderam melhor os pedidos da direção após a experiência na gestão, pois alguns problemas podem ser amenizados com o apoio do professor. Um professor entrevistado compreendeu que essa experiência revela se o profissional tem ou não a vocação para ser professor e destacou que só se percebe realmente o que é administrar quando se assume a direção da escola; antes, a pessoa tem uma idéia, a qual não é, necessariamente, a expressão da verdade:

Agora a gente já compreende mais os pedidos de fora, no caso da direção, etcetera. A gente procura dar o melhor e mais um pouquinho, pra que o trabalho saia a contento e atenda às necessidades dos alunos, preserve o bom nome da escola e da direção e até dos colegas. (Professor 2 - escola Alfa)

Você estar do outro lado, você percebe o que é administrar realmente. Agora, não é todo professor que tem que ser diretor, não, mas tem que ser primeiro professor e depois diretor. Aí você volta pra sala de aula, eu já ouvi expressões, assim: “ eu não agüento mais ficar na sala de aula, depois de ter passado, de ter ficado lá fora”. É porque, realmente, eu acho que não era a vocação da pessoa ser professor. (Professor 8 – escola Gamma)

Primeiro, foi que você não conseguia mais esquecer que, se você atrasava, você criava problema, se você não entregava o material de prova em dia, você atrasava a confecção do projeto, que a gente tinha lá de fazer um provão para o 2º grau. Se você liberava aluno mais cedo, antes do sinal, dava problema na disciplina, entendeu? Eu descobri o seguinte: que eu, como professora, eu poderia ajudar melhor, agora, eu tinha consciência das minhas falhas. Eu não podia fazer aquilo, porque eu sabia que ia transtornar o andamento, o contexto todinho da escola. Acho que mudou nisso, eu virei uma professora mais amiga do diretor. No sentido, assim, de

ajudar no processo, no decorrer do dia-a-dia na escola. (Professor 9 – escola Gamma)

Libâneo (2001: 87) afirma que “o diretor de escola é responsável pelo funcionamento administrativo e pedagógico, portanto, necessita de conhecimentos tanto administrativos quanto pedagógicos”. Um dos professores entrevistados, que permanecerá na gestão atual, pois foi reeleito, afirmou a preocupação em ter dificuldade na volta à sala de aula, por estar executando uma tarefa que lida com questões tão distantes da rotina cotidiana da sala. Ele pontuou que o aspecto administrativo absorve grande parte do trabalho do diretor e, no seu entendimento, deveria ser dedicado maior tempo ao trabalho pedagógico:

Assim, eu fico um pouco por fora do que está rolando. Até comentei, outro dia, eu fui dar aula para a quarta série, porque a professora não veio, a gente fica um pouquinho antiquada nas coisas. Eu tenho medo disso, eu sei que, se eu voltar para sala, eu tenho que me atualizar nas coisas novas, porque são quase seis anos que eu estou fora de sala de aula. Por mais que você lê, fica alienado, naquele ambiente de trabalho, essa dificuldade eu acho que vou ter. Mas, não vejo muito distanciamento do trabalho não. Eu sei que o administrativo absorve muito o diretor, muito mais do que deveria, porque deveria ser o pedagógico e é o administrativo. (Professor 3 – escola Alfa)

Garcia (1999: 173, 174) propõe um Programa de Desenvolvimento Institucional que ajuda as instituições educativas a realizar um processo de autodesenvolvimento. De acordo com o autor, um dos pressupostos desse programa envolve a consideração de que “cada indivíduo da organização possui a sua concepção própria e limitada da organização: a do professor, o orientador, a administração, os estudantes.” Os professores entrevistados revelaram que a visão da sala de aula é micro, em relação à escola e ao ambiente da gestão. Eles ressaltaram que o professor acaba limitando sua área de visão dos problemas da escola, pensando sempre em sua realidade e reduz sua possibilidade de auxílio, como também a de interferência nas questões institucionais. Um dos entrevistados ressaltou que, mesmo estando aposentado, a experiência na gestão mudou a sua forma de comportamento, e que seria mais acessível do que foi no passado, se retornasse à função. Mesmo assim, revelou que ainda hoje é reconhecido pelos alunos, justamente, por sua atitude exigente:

Porque na sala de aula, você só tem aquele mundinho, aqueles alunos, aqueles com dificuldades de aprendizagem, aqueles com problemas de

disciplina, aquele que sabe mais, aquele que sabe menos. E, na direção, você tem uma visão ampla, tem uma visão, assim, maior, de todos os problemas que fazem parte da escola. Tanto a visão boa ou ruim, de detectar outros problemas que envolvem. Então, essa é uma experiência que eu vou levar, eu acho que é uma experiência válida. (Professor 6 – escola Beta)

A gente, quando é professor, só professor, a gente fica muito bitolado, fica muito preso ali. Depois, a gente fica cansado e, às vezes, a gente começa a relaxar um pouco. Mas eu não sei se isso acontece pelo fato de você ter vivido aquela experiência quinze anos e aquilo se transformar numa coisa monótona. Então, o professor tem que estar sempre em movimento, sempre lendo, buscando novas idéias e conversando com outros, adquirindo experiência de outro, porque se não, vai acabar nessa monotonia. É um conformismo que acaba interferindo na sala de aula. (...) Se eu fosse voltar, eu acho que eu voltava com muito mais experiência, com muito mais poder pra entender os alunos. Eu seria muito mais acessível do que eu já fui, porque também vai somando esse olhar, vai te mudando, você aprende a conviver. Na realidade, é isso, a gente vai diferenciando com o tempo, mas os alunos também. Eu era meio brava, (riu) mas eles sempre gostavam, no final, eles reconheciam. E muita gente, ainda chega e fala comigo: “o que eu aprendi, eu aprendi com a senhora”. (riu) (Professor 7 – escola Gamma)

Entre os entrevistados, um professor revelou que a experiência na gestão amplia o olhar do profissional da educação, que pode compreender todos os processos internos e externos da escola, no desempenho do cargo. Sendo assim, automaticamente, tal experiência gerou a transformação de seu olhar de educador:

Porque, quando você está dentro da sala de aula, você está apertando um parafuso, entendeu, e você não tem idéia da engrenagem como um todo. Isso é importante. (...) Eu costumo até falar o seguinte: que essa experiência é assim, a história daqueles pedreiros que estão trabalhando numa construção, então, o chefe de obras chega e pergunta, ou uma pessoa, um transeunte qualquer pergunta: “o que você está fazendo?” Eu estou empilhando tijolos, estou rebocando a parede, ou o que seja. Depois que você é diretor, que você vai pra sala de aula, se esse mesmo transeunte passar, você já tem outra idéia: eu estou construindo uma igreja! Eu creio que o seu trabalho é melhor. É um trabalho que pode ser, não estou falando que eu sou, o melhor, mas você pode... Eu me sinto melhor hoje, como professora. (Professor 10 – escola Gamma)

Um professor entrevistado relatou que foi super-interessante a recepção dos alunos em seu retorno à sala de aula, porque eles ainda o viam como diretor. Segundo ele, a curiosidade dos amigos e inimigos no ambiente da escola, em relação à sua situação, deixou claro que, para alguns, voltar para a sala de aula seria como um castigo:

Agora o que eu achei super-interessante foi a recepção dos alunos e a curiosidade. Por exemplo, dos serviçais, a minha aula era super-concorrida, eu tinha que dar aula de porta aberta, pra matar a curiosidade.

Porque se não, eles iam ficar me perturbando, toda hora batendo na porta, então, no início, eu não tinha privacidade, porque a curiosidade era demais. Os inimigos, achando que você agora estava pagando por todos os pecados do mundo, e os amigos, pra ver como você estava. É legal, eu achei. Os alunos me tratando com aquele respeito, aquele medo, aquela coisa. Como eu não ia reclamar de disciplina de uma turma A ou B, eu realmente não tinha problema de disciplina. Eles diziam, mas é claro, eles te vêem até hoje como diretora. (Professor 10 – escola Gamma)

Um professor entrevistado revelou que sua experiência, no aspecto pessoal, foi positiva, porém, no administrativo, não o foi, devido à denúncia sofrida no período de sua gestão, optou pelo retorno à sala de aula e, para isso, preparou-se, com a intenção de confirmar sua idoneidade em relação à acusação e perante a comunidade escolar:

Com relação à minha pessoa, indivíduo, ser humano, foi legal, foi dentro do esperado, porque eu me preparei pra isso. Eu tinha tomado uma decisão que eu ia voltar pra sala de aula. (...) Eu optei por causa daquele problema, que eu falei, eu não devo, não corro. Então, foi uma questão de princípio moral, ético. Mesmo porque, eu sou uma educadora e nunca deixei de ser. E, como educadora, eu devia isso às pessoas que confiaram em mim. Eu acho que é essa consciência, porque em um cargo de direção você está e não é. (Professor 10 – escola Gamma)

Dois professores afirmaram ter desempenhado, na escola, após a experiência na gestão, atividades não docentes, em virtude de novas possibilidades e demandas que apareceram:

Eu tinha que voltar era pra sala de aula, mas como não tinha primário na escola mais, então, eu podia dar todas as aulas, mas como eu tinha outros cursos, me aproveitei. Porque não podia contratar, então, como eu já era da escola, eu fiquei no cargo, mas na realidade o que eu fazia era disciplinária e era vice-diretora da noite. Porque o vice-diretor não dava conta e, à tarde, eu era orientadora. (Professor 4 – escola Beta)

Eu permaneci na vice-direção, quando Adelaide entrou pra direção. Todo mundo, até a inspetora ligava para mim sem parar, que eu me candidatasse novamente. A inspetora, todo mundo sabe, eu recebi milhões de telefonemas, que eu tinha que me candidatar, passou meu tempo de aposentar, eu não pretendo mais ficar aí e eu mudei também. (Professor 7 – escola Gamma)

Um professor, que assumiu a gestão em caráter provisório, relatou que voltou para a sala de aula, sem saudades da experiência, mas gostou de conhecer o outro lado da moeda:

É provisório, mas a minha experiência na gestão era um provisório, rápido demais. Como eu não tinha ambição de ser diretora, de estar diretora, voltei pra sala de aula, sem saudades da direção. Eu descobri o seguinte:

foi um período que eu vivi, gostei que tivesse vivido, como experiência, pra conhecer o outro lado. (Professor 8 – escola Gamma)

As experiências como professor e gestor carregam particularidades específicas de cada cargo e, também, momentos comuns, que interdependem e reforçam a atuação de um e do outro. Dois professores ressaltaram que a experiência da gestão muda a percepção e as crenças do professor, que compreende o outro lado da profissão, entende a sua abrangência e o significado do trabalho do professor em sala de aula:

A professora que viveu a experiência da gestão não é a mesma que um professor que não viveu, é bem diferente. (Professor 1 – escola Alfa)

Eu acho que todo gestor deveria ser professor, ou vice-versa, todo gestor tivesse que ser professor, para ver o lado do aluno, do professor. Ele entender o que é estar em sala de aula, quatro horas e meia, com o aluno. Eu não acredito nessa gestão de cima pra baixo, nem em políticas públicas de cima pra baixo, tem que ser subindo. (Professor 3 – escola Alfa)

Um professor entrevistado pediu exoneração do cargo de diretor, ele afirmou que parece não valer nada o empenho profissional, pois a experiência na coordenação difere da docente, ele optou por ser transferido e confirmou sua idéia, pois o diretor da outra escola, também, não agüentou a pressão e pediu exoneração:

Ah, não tem nenhum valor, eu voltei a dar aulas, tranqüilo, fiquei muito alegre, muito feliz. O diretor desse colégio era um rapaz muito bom. Tinha mais ou menos o mesmo temperamento, só que tinha mais coragem, era mais novo, tinha lutado pouco ainda. Depois ele acabou saindo da escola. Assim como eu, ele pediu exoneração, porque, ele ficou sozinho, nem tesoureiro tinha. (Professor 2 - escola Alfa)

Segundo Imbernón (2006: 80), o desenvolvimento profissional dos professores, centrado na escola, “*não é apenas uma formação como conjunto de técnicas e procedimentos, mas tem uma carga ideológica, valores, atitudes, crenças. (...) Pretende desenvolver um paradigma colaborativo entre os professores*”. Nesse sentido, espera-se que os professores entrevistados, após a experiência na gestão, ao voltarem para a sala de aula, fossem profissionais que, a partir da experiência adquirida, atuassem em parceria com a atual gestão, buscando interagir na realidade da escola e auxiliá-la em seus problemas educacionais. Essa descrição da profissionalidade esperada, muitas vezes, não ocorre por questões de rivalidade. A experiência do professor que assumiu a gestão está, de certa forma, subaproveitada em muitos ambientes escolares, muitas vezes, por temor do professor

que está no exercício da gestão, ou mesmo por uma escolha do profissional em se manter longe, não se envolver e interferir na gestão atual e, também, por não se sentir confortável. A implementação de uma cultura organizacional escolar que busque aumentar os níveis de colaboração, oferece, além de vantagens e benefícios, a oportunidade de realização de projetos de inovação e aperfeiçoamento contínuo. É importante que os responsáveis pela política educacional pensem em formas de aproveitamento da experiência de professores que já foram gestores, no sentido de uma maior valorização profissional e desenvolvimento das escolas.

O retorno para a sala de aula, após a vivência da gestão, é retratado como sendo uma experiência de demasiada importância, relacionada ao seu valor para o ser humano. A afirmação de gostar da sala de aula, considerando que não existe nada melhor e descobrir que a docência tem maior valor em sua carreira de magistério, está presente de forma contundente no depoimento de um professor que descobriu: *“eu fazia o meu melhor papel como professor”*. A descoberta de que a docência não representava vocação na carreira de magistério foi identificada quando, após a experiência da gestão, o profissional não teve vontade de voltar à sala.

Um argumento apresentado para o retorno à sala de aula está ligado à exigência de ter que cumprir um tempo a mais na docência para receber os benefícios contemplados no magistério. Um professor manifestou bem essa situação: *“não vou deixar o ouro para os bandidos”*. A necessidade de sobrevivência é argumentada como razão para a volta à sala de aula e, quase sempre, em outra escola. Um professor pontuou como razão da sua saída ter se sentido agredido, por não agüentar as alterações sofridas na escola, pois não havia nenhum critério para as alterações, simplesmente a mudança de direção. Fica evidente que os professores permanecem um tempo no magistério após o mandato da gestão, por necessidade e não escolha, e pedem remoção para outra escola, por dificuldade de convivência.

As expressões referentes a “incomodar” e “arrependimento de voltar à docência”, deixam a idéia de que alguns têm, na experiência da gestão, um melhor momento na carreira, por isso, após o mandato, o retorno à sala de aula é difícil, mas a única saída, em muitos casos, como retratado: *“é difícil demais, porque a pessoa estava no comando”*.

A relação com as pessoas é o elo central pelo qual se transita entre as duas funções na escola: a docência e a gestão, fator salientado pelos entrevistados, que caracterizaram o trabalho da docência como não sendo rotineiro nem repetitivo, mas, pelo contrário, diferente a cada momento e circunstância.

Entre os apontamentos sobre a volta à sala de aula, a discussão de que o trabalho docente e o da gestão são difíceis e de que a sala de aula é micro, retratada na idéia de focar um mundinho, bitolado e conformista; e o da gestão, macro, retratado na idéia de visão ampla, de um conhecimento voltado para os fins do trabalho, constroem uma relação de departamentos e finalidades na divisão de tarefas na escola. Um dos atores revelou, de forma objetiva, que a demanda de trabalho na gestão é árdua em relação àquela do trabalho docente: “*como diretor, você leva a escola com você*”. A experiência na gestão amplia a compreensão e conhecimento do gestor nos processos de intervenção da escola, para seu sucesso.

Ao retornar para a sala de aula, o profissional que teve a experiência na gestão, deveria colaborar com a nova direção da escola, pois, além de compreender os pedidos do diretor, esse professor pode ajudar diretamente, com parecer sobre as questões discutidas e vivenciadas, sendo que tem outra consciência de seu papel e de seu fazer no espaço escolar. Essa ponderação é importante, apesar de ainda pouco valorizada, devido a limitações de profissionais, que não conseguem desempenhar um papel proativo e de neutralidade, após a vivência da gestão e do sistema, não reconhecendo a necessidade de investir nessa parceria. Há casos em que tal situação não ocorre, porque o atual gestor não admite a colaboração do ex-diretor.

A volta à sala de aula configura novas necessidades de atualização e renovação de teorias e técnicas relacionadas ao dia-a-dia da atividade docente, devido ao distanciamento entre as tarefas administrativas e pedagógicas. Ao relatar que suas aulas estavam super-concorridas, um professor sintetizou a curiosidade dos colegas e o sentimento de que, para alguns, estava pagando todos os pecados, ao voltar para a docência, o que poderia retratar como é difícil lidar com a perda do “poder” no ambiente escolar. A perda do poder formal não interfere no poder informal, sendo assim, sua presença e interferência nas questões da escola pode ser temida em vez de ser desejada.

Alguns profissionais revelaram ter vivenciado outras atividades no ambiente escolar, por motivos de novas demandas e do aproveitamento de seus

conhecimentos. Um relato afirmou ter sido um erro convidar uma diretora da gestão anterior para assumir a vice-direção de um turno, reforçando como é delicada essa relação. A possibilidade de concurso público em inspeção escolar foi outra expectativa citada, o que confirma a idéia de que a experiência na gestão amplia o olhar do profissional e este descobre novas possibilidades de atuação.

O sentimento de que a experiência na gestão não trouxe nenhuma contribuição para o trabalho em sala de aula também foi manifestado, configurando que a experiência na gestão nem sempre foi positiva e que posteriormente, não auxiliou nos problemas da docência. Precisa ser ressignificada, no ambiente de trabalho, a valorização do *know-how* do profissional que assumiu a gestão, o aproveitamento desses conhecimentos pode ser utilizado em outras atividades na escola.

6.5 Experiência de gestão como processo de formação continuada e de desenvolvimento profissional do professor

Libâneo (2001: 65) afirma que *“a construção e o fortalecimento da identidade profissional precisam fazer parte do currículo e das práticas de formação inicial e continuada”* e esclarece que *“é na formação continuada que essa identidade se consolida, uma vez que ela pode desenvolver-se no próprio trabalho”*. A experiência dos professores na gestão no contexto do trabalho, mediante práticas de envolvimento na organização e administração da escola, configura uma nova concepção de formação continuada.

Atualmente, a formação inicial em licenciatura pode ser entendida como uma possibilidade de conexão com outras atividades, não se resumindo à docência. Essa formação oferece outras oportunidades de atividades e cargos na carreira, como o caso do professor que se candidata à gestão. Os professores desta pesquisa relataram possuir cursos de licenciatura nas áreas de Matemática, Português, História e metade deles admitiu que a formação inicial contribuiu para o exercício da gestão, estabelecendo conexão com a atividade administrativa e pedagógica da escola. Considerando, porém, que a atividade administrativa é ampla e envolve outras áreas de análise, a formação dos professores subsidiou, de alguma

forma, algumas práticas da gestão, mas não todas as competências necessárias ao cargo:

A minha formação universitária não adiantou em quase nada. A não ser na parte de interpretação, porque tudo que você vai fazer, na parte administrativa, você tem que ler a lei e interpretá-la. (Professor 5 - escola Beta)

O meu curso de matemática me ajudou muito nessas questões administrativas, como prestação de contas, um apanhado geral. Os gastos na escola, isso me equilibrou muito, me deu uma segurança muito grande para o que eu fiz na escola, nesse período todo. Então, nunca a escola ficou no vermelho, no início, sim, ficamos no vermelho porque pegamos a escola já no vermelho, mas, em pouco tempo, eu consegui equilibrar as finanças. (Professor 6 – escola Beta)

O curso de português é curso muito bom, ele vai ajudar em todo setor, em toda área que você mexer, porque vai lidar com linguagem, com a expressão. (Professor 7 – escola Gamma)

Foi para o lado lógico, para a parte financeira, me ajudou muito, nos cálculos, aquele raciocínio que a gente tem mais rápido para pensar nos assuntos, no mérito, essa parte assim. (Professor 9 – escola Gamma)

A formação inicial ajudou no sentido de entender o contexto que eu estava vivendo, o país como estava mudando, o reflexo dessa mudança na escola. Uma nova realidade se apresentando, porque a escola deixou de ser uma escola técnica, para virar um pólo de assistência, um núcleo do Ensino Médio e Fundamental. (Professor 10 – escola Gamma)

Então, a minha formação em História e a experiência de vida me permitiram, me deram um know-how, para quando eu tentar falar alguma coisa com os companheiros, com os professores, os alunos, ali não está falando de teoria, não, está alguém que viveu e isso me permite me dar bem. (Professor 11 – escola Gamma)

Hewton¹⁸, citado por Garcia (1999: 200), argumentou que as necessidades dos próprios professores não se referem tanto ao ensino, mas a aspectos profissionais e pessoais, incluindo a carreira docente, maior satisfação com o trabalho, redução de ansiedade. A maioria dos professores entrevistados declarou que a experiência na gestão enriqueceu sua vida nas relações com as pessoas, ampliou sua percepção sobre o aspecto relacional, que é um dos fundamentos para uma boa gestão. Nas afirmativas dos professores, pode-se perceber que essa habilidade valeu para a vida e representou um grande desafio de autoconhecimento:

Você tem que ter o que eu acho mais importante, habilidade de trabalhar com o outro, porque escola é trabalhar com o outro vinte e quatro horas. Você está sempre lidando com pessoas, você não lida com a máquina, com apertar botão, você não está fazendo um negócio por telefone, você

¹⁸ HEWTON. E. (1988). *School Focused Staff Development*. London: The Falmer Press.

está diretamente ligado com pessoas. Você tem que ter essa habilidade, habilidade de lidar com gente. (Professor 3 – escola Alfa)

Em minha vida pessoal, o relacionamento com as pessoas, de ver a situação que, às vezes, a gente reclama muito da vida, essas coisas assim, e, conversando com as pessoas, vai ver que é completamente diferente. (Professor 4 – escola Beta)

Agora, pessoalmente, foi muito bom, foi uma prova de fogo pra mim: será que eu dou conta? E acho que dei conta, considero que foi uma missão cumprida. Então, pra mim, foi perfeito, eu não tive nada. Teve a parte negativa, porque você realmente sabe quem é amigo e quem não é, nessas horas. (Professor 5 - escola Beta)

O incentivo nessa gestão foi mesmo por questões pessoais, eu sempre achei que todo funcionário deveria estar na direção, aquele que realmente sonha com um ideal melhor. Eu acho que aquele profissional que pensa só em questões financeiras, questões, assim, pessoais, que acha que vai melhorar, que é poder, eu acho que não. (Professor 6 – escola Beta)

É um benefício muito grande, só que eu não segui depois, eu parei ali, porque, se eu tivesse sido diretora há um tempo atrás, eu poderia ter feito muita coisa com essa experiência. Só que, depois, eu só tive quatro anos de contrato e encerrei minha carreira. Mas me valeu muito para a vida, me valeu demais. Eu hoje encontro com as pessoas que eram do meu tempo, todos me tratam muito bem, os alunos que já são formados. A gente fica muito satisfeita com isso. E, mesmo do ponto de vista de lidar com o público, de lidar com a comunidade, lidar com as pessoas, a gente aprende muita coisa. (Professor 7 – escola Gamma)

A parte administrativa, domesticamente, eu descobri que, se você não for organizada, se não tiver organização, você se perde em casa, então, hoje, eu tenho mania de arquivo. (Professor 9 – escola Gamma)

Então, eu me tornei uma pessoa mais crítica, eu passei a me valorizar mais, a ter um pouco mais de tolerância, porque, realmente, a fragilidade é um negócio doído. Às vezes eu costumo desagradar alguém, porque eu estou vendo a coisa de outro ângulo, eu falo assim: mas como é que você quer exigir isso, se você não chegou a ter ainda? Sabe, essa franqueza, essa nitidez das coisas, até tem professor que fala assim: deixa eu perguntar pra ela, porque ela sabe. Eu acho até engraçado. Tudo que acontece lá na hora do recreio, deixa eu perguntar, que ela sabe. Essa vivência, esse aprendizado não foi em vão... (Professor 10 – escola Gamma)

Garcia (1999:194) afirma que a política educativa pode funcionar como fator motivante ou alienante dos professores, incluindo aspectos que se referem aos professores como profissionais: salários, incentivos, autonomia, controle, rendimento, que influenciam o desenvolvimento e o compromisso profissionais. Alguns dos professores entrevistados apresentaram, como benefício oferecido pelo Estado ao diretor, o apostilamento, mas, a partir do ano 1999, esse benefício foi alterado para uma porcentagem menor, proporcional ao salário e depois foi retirado.

Esse benefício representava uma valorização do professor/gestor que cumpria mais de um mandato na direção da escola:

Teve o apostilamento, mas, no meu contracheque, eu sou professora. Teve uma lei e eu continuei beneficiada nisso, pra isso foi bom. Eu não sei, se no meu cargo de professora, estaria recebendo o tanto que recebo hoje, então, foi bom pra isso. Para reconhecimento foi muito bom, agora, é um poder muito pequeno, é uma liderança, é uma liderança provisória. (Professor 1- escola Alfa)

A experiência da gestão foi excelente pra mim. Em projeto de carreira é o seguinte: até a gestão anterior à minha, quem tinha sete anos na direção, era apostilado. Então, a pessoa, depois que saía da direção, continuava recebendo melhor um pouco e trabalhando um pouco a mais, também. Bom, quando aconteceu a minha gestão, acabaram os apostilamentos, só que a minha direção ainda conseguiu quatro décimos da diferença entre o salário do professor e do diretor. Um pouquinho em um pouquinho, não vale nada. (...) Agora eu recebo um pouquinho a mais, porém, eu trabalho um tempo a mais também. (Professor 5 - escola Gamma)

Libâneo (2001: 65) afirma que a ressignificação da identidade do professor que “*passa pela luta por melhores salários e pela elevação da qualidade de formação – pode ser a garantia da recuperação do significado social da profissão*”. O não-reconhecimento do trabalho desempenhado é retratado na fala dos professores entrevistados: eles revelaram que, no aspecto profissional, a valorização do serviço do professor no mandato de gestão da escola não é declarada. Nos depoimentos de alguns professores, fica evidente que até prejudica, porque esse período não conta como dedicação à docência, sendo assim retardada a aposentadoria do profissional:

Mas a reação deles em matéria de valorização, é nenhuma. Alguns só falavam que já tinham passado pela experiência, diretores ou professores a mesma coisa, pra eles era a mesma coisa. (Professor 2 - escola Alfa)

Eu entrei para uma direção e fiquei quatro anos sem férias. Eu repito isso, quantas vezes me for perguntado. Eu saí da direção no dia 23 e, no dia 24, estava dentro da sala de aula. Eu pedi pelo menos um mês de férias no ano, não consegui, porque, no janeiro anterior, eu tive que ficar aqui para as designações. Janeiro inteirinho com inscrições e designações, nem essas férias que era direito de todo trabalhador, eu tive condições de tirar. Acabei a direção num dia e, estava dentro da sala de aula, no dia seguinte, sem nenhum “obrigado”, pra variar. (Professor 5 - escola Beta)

Não, eu acho que retorno do Estado não, eu acho que até me prejudicou, nessa questão profissional, porque eu já poderia estar aposentada e vou ter que trabalhar, nesse período que eu fiquei para estar aposentando, então pra mim foi um prejuízo. (Professor 6 – escola Beta)

No profissional, não ajudou em nada, praticamente. No Estado, eu saí como entrei, hoje, eu não sou aposentada, nem sou ativa, eu não sou

nada, por enquanto, estou afastada provisoriamente. O processo de aposentadoria é demorado demais, teve gente que se afastou antes de mim e ainda não foi efetivado o processo. A aposentadoria ainda não aconteceu. Financeiramente, não tem nada, nenhuma vantagem. Agora, é um capítulo da minha vida que eu não quero esquecer nunca, você poder ter tido essa experiência como diretora e professora é muito interessante. (Professor 9 – escola Gamma)

Segundo Perrenoud (2000: 166), “quase todos os professores que se afastam de sua classe para desempenhar outras funções no sistema saem dali transformados”. Dois professores ressaltaram que a experiência de gestão mudou a sua visão em defesa do professor que assumiu a gestão, percebendo a dimensão do trabalho e as dificuldades que, muitas vezes, impedem muitas ações. Um professor apontou que é direito o acesso ao cargo de gestão, mas que sentia não estar preparada para todas as atribuições e teve que aprender “na marra”:

Ela soma a visão que a gente passou a ter. Passei a ter alguns conceitos a defender: ninguém fala mal de diretor perto de mim! Eu sei das dificuldades que ele tem, essa aí é minha máxima. Não fala, porque pra falar tem que viver. (Professor 2 - escola Alfa)

A dificuldade de quem não se preparou pra exercer uma coisa, então, eu me encaro, assim, uma pessoa mais madura e, por exemplo, eu quis fazer o concurso, com uma determinada função que, legalmente, eu tinha direito a fazer, mas eu não me senti bem, até conseguir um estágio naquilo que eu queria ser. Porque, eu vi a dificuldade que é, você querer exercer uma função, sem estar preparado para ela. Isso aí me tocou, assim, profundamente, porque o aprendizado foi dolorido. Você aprende... (Professor 10 – escola Gamma)

Dois professores relataram as alegrias que tiveram no exercício da gestão. Um professor declarou que a educação é um dos maiores sentidos de sua vida e que lhe traz muita satisfação pessoal. Sendo assim, a experiência na gestão trouxe satisfação, por ter contribuído com as mudanças. Outro professor argumentou que as memórias deixaram saudade daquela época, devido às experiências positivas.

Ela foi muito boa. Eu não sei, eu gosto muito da educação. Olha que coisa engraçada, eu falei com minha menina, ela é professora, tem dois cargos no Estado, exonerou de um agora e fala que é muito difícil. Eu digo: minha filha, na minha próxima encarnação eu queria voltar e trabalhar com educação. Então, eu tive muita satisfação em ser docente, tive, também, alegrias, acho que eu ajudei, contribui com as mudanças, uma satisfação pessoal. Eu me dei muito bem como diretora, também, foi muito bom. (Professor 1 – escola Alfa)

A gente tem altas memórias, coisas maravilhosas que ficam, projetos que a gente criava, que a equipe criava e que foram desenvolvidos e tiveram resultados excelentes. Então, a gente tem recordações maravilhosas da época também. (Professor 5 - escola Beta)

Um professor destacou que a experiência na gestão aconteceu no momento exato de sua vida, revelando que algumas oportunidades de desenvolvimento acontecem num tempo determinado. Outro professor entrevistado retratou que a experiência na gestão significou a possibilidade de coroar sua trajetória na educação:

Pra mim, a melhor hora que eu tive foi a que eu entrei e a melhor hora foi que eu saí, o momento exato de tudo. E eu não posso reclamar, só posso reclamar do salário, mas quem está agora, está pior ainda. (Professor 4 - escola Beta)

No aspecto pessoal, eu coroei a minha carreira, trabalhando desde a primeira série primária até a direção da escola. Eu só não fui Pedagoga, porque eu não fiz o curso de Pedagogia, mas dentro de uma carreira de magistério, eu fiz de tudo, eu dei toda a minha contribuição possível e necessária, que uma pessoa pode dar, como profissional. (Professor 5 - escola Beta)

Segundo Libâneo (2001: 27), “as escolas precisam organizar-se para promover a mudança na compreensão, atitudes, valores e práticas das pessoas.” A passagem de um estado a outro não é fácil, nem rápido e envolve a análise das práticas, justificando sua adequação ou não. Entre os entrevistados, um professor manifestou que essa experiência mexeu com a sua vida integral, seus valores, suas regras e interferiu também nos outros que trabalhavam com ele, revelando um processo de formação, que envolveu a ação-reflexão-ação em todas as decisões, como diretor:

A experiência foi muito boa pra mim, mesmo. A gente sente realizada, foi uma grande formação nesse período, e, principalmente, que você estava no início. Um grande aprendizado. É uma experiência que você mexe com os profissionais e mexe com você também. (Professor 7 – escola Gamma)

Dois professores apresentaram o lado negativo da experiência, um, ao ser convidado para participar do colegiado da escola e negar, por não querer se envolver na direção de escola de novo, devido às marcas sofridas em seu mandato. Ele salientou que a experiência serviu para identificar e desenvolver habilidades inatas e conhecer como funciona a máquina educacional-administrativa. Outro professor destacou a falta de apoio em seu mandato e, depois, o sentimento de vazio, por não receber nem um agradecimento formal:

Como direção de escola realmente não era meu objetivo pessoal, a partir de agora nunca mais. Inclusive, aqui, na cidade, me convidaram para

participar do colegiado, falei que não, que não queria, como direção de escola, eu não quero não. Porque, eu consegui ver como é que funciona a máquina, não como administradora, se fosse um processo legal, honesto, se fosse administrar. O serviço de administração é muito legal, ele enobrece, ele cresce, isso eu vibrei. (...) Serviu pra eu saber que eu sei administrar, eu não tenho curso de administração, mas eu tenho capacidade de perceber as coisas e de fazer as coisas, de batalhar aquelas coisas, de organizar, de ser empreendedora. Isso serviu, pessoalmente, para eu entrar em qualquer coisa e saber que eu dou conta, porque eu me empenho realmente, eu estudo, eu vou a fundo, eu delego poderes. Me perguntavam: como é que você fazia a folha de pagamento? A pessoa responsável pela folha de pagamento é que fazia a folha. Eu acho que isso é delegar serviço. (Professor 8 – escola Gamma)

As informações são poucas e só acontece naquele período. Não existe, depois do período, uma avaliação, uma gratificação, mesmo, de palavra, nada. Você simplesmente sai, com uma mão na frente e outra atrás, não tem uma palavra de incentivo, de agradecimento, nada. Muito pelo contrário. (Professor 5 - escola Gamma)

Para Libâneo (2001: 67), o professor ao tematizar a sua prática, experimenta uma nova reflexão das situações e novas formas de trabalho, “fazendo com que sua prática vire conteúdo de reflexão, ele vai ampliando a consciência sobre sua própria prática.” Um professor retratou que a experiência produziu conhecimentos e ampliou sua visão. Ele sugeriu que cada professor, pelo menos um dia, deveria ser diretor, para ter consciência do todo. Em seu relato, o amadurecimento, mesmo em meio a transtornos, gerou uma renovação profissional e pessoal e ele começou a se dar conta de aspectos antes não percebidos:

Toda experiência é válida. Eu creio que a gente não passa por um processo em brancas nuvens, você sai com uma bagagem a mais, não só o conhecimento da escola como um todo. Eu até achava que seria interessante, se cada professor, pelo menos pudesse ser diretor, por um dia, pra ele ter a idéia do todo. Porque você trabalha como um operário de fábrica, cada um aperta uma arruela e o diretor conhece o processo todo, o processo geral, então, você conhece a idéia de um, de outro e você está numa situação, por exemplo, que te exige fazer escolhas, a todo momento. Então, isso é importante, eu creio que enriquece como pessoa, ser humano, como profissional da educação e, mesmo se você não só coleciona coisas boas, mesmo que tenha enfrentado tempestades, transtornos. Mas, também, foi bom para fortalecer como ser humano, para dar valor a algumas coisas que você, anteriormente, não valorizava tanto, então, tudo é válido. (Professor 10 – escola Gamma)

Libâneo (2001: 27) argumenta que “uma das formas mais eficazes de aprender a enfrentar as mudanças e ir construindo uma nova identidade profissional é o desenvolvimento de uma atitude crítico-reflexiva”, com base na própria prática, associar o fazer e o pensar, em relação às questões do trabalho. Dois professores ressaltaram a experiência como um aprendizado em serviço, envolvendo a atividade

administrativa, nos caminhos da burocracia e o comportamento humano, em suas fragilidades e instabilidades. Na afirmativa de um professor, deve-se evitar o erro. Outro professor apontou a paciência e tolerância, como meios de auxiliar o gestor em exercício:

Na verdade, você aprende não podendo errar, ou não errar muito. A segunda coisa é o tanto que o ser humano é volúvel, tanto que o ser humano é inseguro, uma série de coisas sobre o lado humano. Porque, quando você está em determinada função, você tem “N” amizades e quando você perde a função, você perde aqueles amigos, aquelas pessoas que podiam até não ser grandes amigos, mas eram pessoas que faziam parte do seu dia-a-dia. Que você conversava com enorme prazer, que você passou a gostar, admirar, então vêm essas decepções da fragilidade humana. (...) A outra aprendizagem muito significativa é essa fragilidade, é um negócio, assim, muito importante, porque os meninos se comportam dessa maneira? Quer dizer, a gente chega em sala de aula e quer isso, um comportamento ético, mas o professor que age desse jeito, será que realmente ele está entendendo o que ele está exigindo? (Professor 10 – escola Gamma)

Tem sido bom demais pra mim, tenho aprendido muito, tenho desenvolvido muito, aquilo relacionado à paciência, à tolerância. Você aprende os caminhos da burocracia, portas são abertas, você conhece pessoas. Pessoalmente, você fica mais conhecido e, se você tem algo a dizer, as pessoas ouvem. (...) Você tem a possibilidade de fazer alguns projetos pessoais, dentro do coletivo... (Professor 11 – escola Gamma)

Muitos professores afirmaram que a experiência na gestão é um processo de formação continuada do professor e que é um elemento fundamental da melhoria e facilitação no desenvolvimento de suas atividades. Um professor afirmou que o curso de Pedagogia favoreceu seu desempenho na gestão. Outros professores argumentaram sobre a dificuldade de um programa de formação ideal, devido às demandas variadas, tanto no aspecto profissional e institucional, quanto no subjetivo. Garcia (1999: 208) discute que os programas de desenvolvimento profissional necessitam ser adaptados às necessidades dos professores, que se diferenciam em maturidade profissional e grau de compromisso que são capazes de assumir. Um professor pontuou que esse processo envolve desde a eleição até a necessidade de treinamento. Sendo assim, exigem-se tempo e investimento para a realização de todas as etapas, a contento. Ele sugeriu que os cursos de licenciatura devam reconhecer a atuação do educador como gestor, preparando seus alunos para essa atividade:

Primeiro, eu acho que precisa de cursos, sim, e não é qualquer um. Segundo, um apoio muito grande externo, que aí vem essa coisa de canalização, esse dinheiro, esse suporte pra você e essa ajuda ali, ao seu

lado, da inspetora, para você recorrer. Mas você quer que ela esteja realmente do seu lado, para você trabalhar, porque se ela começar a te tolher para tudo, você não faz nada, também. (Professor 1 – escola Alfa)

O que eu vejo nessa formação é que quem não segue essas normas, aí, sim, é um problema, mas, quem segue à risca tudo aquilo que tem que ser feito, com a integração de todos os funcionários, não. Tudo o que eu fiz foi consultar os profissionais e, também, o colegiado que é a parte, é um apoio muito grande. Porque todas as decisões tomadas aqui foram tomadas com a comunidade escolar e juntamente com o colegiado, quem é que faz parte: alunos, pais e profissionais. (Professor 6 – escola Beta)

Quem fez Pedagogia até que transita um pouco mais, mas quem não fez... Então, é um processo em formação, eu acho que sim, é uma outra experiência, daquela que você já teve, então, eu penso o seguinte, apesar da pessoa não ter feito um curso de Administração ou de Pedagogia, a pessoa tem um dom para aquilo e vai se formando, com o passar do tempo, vai se firmando, quando você está exercendo essa atividade. (Professor 7 – escola Gamma)

Eu acredito que sim, que é uma formação, que é preciso não só sair e querer, o querer é necessário, é primordial, mas a formação, também é. Tanto a anterior, para que você possa estar aqui dentro. Não é assim um cursinho, é mais que isso. Mas, eu acho que deveria ter um curso na faculdade, específico, para a formação de gestores, assim, como tem para professores, deveria ter também, porque administrar não é fácil e, se você conhece, administra com mais facilidade. Se você tem uma formação específica, você faz aquilo com mais facilidade. Então, eu acredito que um bom curso de gestor, não esses cursinhos de só mandar. (Professor 8 – escola Gamma)

Eu acho que sim, é um processo de formação. Eu acho que o que pode conflitar, que pode faltar um estágio, um treinamento, mas, como fazer uma eleição, nomear e, ao mesmo tempo, tirar a pessoa do serviço, das atividades, para fazer um treinamento de formação? Talvez, no curso das faculdades, devesse haver uma matéria que mostrasse para o professor, no caso, de ele vir a precisar, principalmente, que hoje as licenciaturas têm essa possibilidade de estar nessa função, com certeza. E uma contabilidade, um curso superficial, não profundo, eu acho que deveria partir lá da formação como aluno da faculdade e depois, então, se acontecesse de ele vir a querer ou fosse solicitado, como o meu caso, ou nomeado, quando o governo indica, ele estaria mais ou menos preparado. Porque, na realidade, a teoria nunca vai condizer com a realidade. Eu acho que deveria pensar realmente nisso, falta realmente. (Professor 9 – escola Gamma)

Libâneo (2001: 66) afirma que os programas de formação da Secretaria são realizados de forma diretiva aos professores “*Ainda é comum, nas Secretarias de Educação, promover a capacitação dos professores através de cursos de treinamento ou de reciclagem, de grandes conferências para um grande número de pessoas*”. O autor critica esses modelos de formação que apontam o que o professor deve fazer. “*O professor não é instigado a ganhar autonomia profissional, a refletir sobre sua prática, a investigar e construir teorias sobre seu trabalho*”. No depoimento de dois professores, fica evidente a crítica ao programa de formação do gestor,

oferecido pelo Estado. Em suas falas, sugerem a sua reestruturação. Alguns professores apresentaram, também, assuntos e temas a serem abordados que, na percepção deles, são fundamentais na construção da identidade profissional do gestor: gestão de recursos humanos, questão financeira e treinamento para assumir cargos de liderança.

É, uma coisa que eu sugeriria que seria a prioridade. Você vai assumir um cargo de gestão, você tem que se capacitar em gerir recursos humanos, porque a escola vive em cima de recursos humanos. Você aprender a conhecer o outro leva muito tempo e perde muito tempo também. Numa escola, você não pode perder muito tempo, você lida com gente, com vida, com conhecimento. (...) Eu acho que tinha que trabalhar, realmente é essencial na escola a gestão de pessoas, que se você consegue gerir recursos humanos, você consegue tudo, você consegue do financeiro ao pedagógico é o que os diretores têm mais dificuldade. E todos esses cursos PROGESTÃO, PROCAD, que eu fiz, também Inspeção Escolar, em todos esses cursos a abordagem é muito técnica, a abordagem de recursos humanos é pequeniníssima e deveria ser o contrário. Eu acho que eles mesmos têm dificuldades com os recursos humanos, cá entre nós, e não sabem como fazer isso, porque eu percebo isso. (...) Então, é isso que eu acho, que tem uma falha nessa capacitação, nesse negócio, nesse processo, tem essa falha do trabalho com recursos humanos, como gerenciar os recursos humanos, como aproveitar melhor deles. Só fala que tem que aproveitar, mas não fala como, não te dão luzes de como fazer isso. (Professor 3 – escola Alfa)

Eu acho que falta na Secretaria de Estado da Educação um curso mais voltado para essa gestão escolar, um curso mais específico quanto às questões financeiras, porque quem pega e não tem uma certa prática, eu, por exemplo, não tive. (...) Mas quem não tem essa experiência, por exemplo, sofreu muito. (Professor 6 – escola Beta)

Eles dão um curso de gestão escolar mas, no meu modo de ver, é um curso, assim, que deixou a desejar, é muita teoria e um curso, também, muito cansativo, porque ele é tele-conferência, vídeo-conferência. Então, ele deixa a desejar, eu creio que isso teria que ser analisado com mais rigor, com mais cuidado. Eu sei que é difícil de resolver esse problema, porque o diretor também tem pouco tempo, ele tem muitas atividades, então, a agenda é muito complicada. Eu não saberia como resolver essa situação, como dar idéia, a única coisa que eu sei é que o que eles dão é pouco. (...) Eu acredito que teria que ter um curso mais aprimorado, mas eu não vejo que o destaque seria só nessa área financeira, tem outra: por exemplo, hoje tem cursos ótimos pra você aprender como ser líder, você pode até nascer com um dom, um quesito a mais, mas tem como desenvolver isso. Acho que a chave do sucesso é investir no ser humano, eu nem falaria mais, é tanta coisa que envolve essa formação. Eu sei que essa formação não deveria ser a base de tele-conferência, uma coordenadora, simplesmente, tira dúvida, eu achei muito fraco e desestimulante. (Professor 10 – escola Gamma)

Libâneo (2001: 67) pontua que, no processo de construção da autonomia profissional, o professor se depara com uma variedade de situações que exigem não somente conhecimento teórico e técnico, “boa parte das situações de ensino são

singulares, incertas e muitas vezes desconhecidas, por isso não basta o professor ter uma lista de métodos e técnicas a serem utilizadas”. Dois professores apontaram que, no investimento na formação, deve-se estar atento ao equilíbrio entre razão e emoção; não centralizar somente em técnica e teoria, mas considerar também outras habilidades de relacionamento interpessoal e contingencial na formação em serviço:

Eu acho ideal, eu acho que todo professor deveria ser diretor, acho que já conversei uma vez sobre isso. Mas só isso não adianta para você estar no cargo, tem que investir nesse cargo, no conhecimento que esse cargo exige. (...) Gestor de escola tem que gostar de lidar com gente e eu adoro mexer com gente, com criança, adolescente, com adulto. Mais com criança e adolescente do que com adulto, para ser sincera, eu prefiro muito mais os meninos do que os adultos. (Professor 3 – escola Alfa)

Se eu quiser ser um grande diretor, eu tenho que estudar muito, eu tenho que me aprofundar, sempre vão existir ferramentas, o básico de um grande gestor, duas coisas são importantes: ter coração e que o cérebro seja maior que o ego, a racionalidade aliada ao coração. E, quando eu falo ego, não é se anular não, é se colocar dentro da coletividade, como um ser, digamos, no coletivo você está dentro dele. A gestão aqui eu considero como um curso, você tem que estudar a lei e buscar a lei, tem que relacionar, tem que decidir, tem que comandar e tem que diariamente tomar decisões que, às vezes, podem implicar em vida das pessoas. Então, tudo tem que ser com muito cuidado e eu penso que isso é um curso sim, um curso de formação. A direção te prepara para uma nova função, por exemplo, durante esse tempo na função de gerente, a direção da escola te prepara de uma forma muito mais fantástica, que é ter um universo de pessoas aqui, e todos praticamente da sociedade estão aqui dentro. Sabe, um universo de pessoas que você interage com elas e tem que conhecer os conflitos, pois você é um mediador de conflitos, tem que decidir, tem que organizar, tem que propor soluções, tem que criar idéias. O sujeito quer fazer diferente? Você tem que criar, tem que estudar muito e, enquanto gestor, também. Então, eu penso que a experiência é fundamental e importantíssima, muda o olhar do professor. (Professor 11 – escola Gamma)

Um professor ressaltou que a formação para a gestão envolve outras abordagens, não contempladas no curso de licenciatura, pois o objeto da formação de cada curso é distinto. Posteriormente, ele fez o curso de Pedagogia e afirmou que o mesmo lhe proporcionou um conhecimento integral da pessoa, o que facilitou a ele trabalhar os processos de relações humanas no interior da escola:

É muito diferente de qualquer outro curso dentro da escola, muito diferente. Professor de Matemática, professor de Português, cada um sabe da sua área. Mas, na parte de Pedagogia, você conhece o todo da pessoa, estuda muita Psicologia. Então, você vai encaixando tudo, você tende a humanizar (...) Logicamente, eu passei os anos melhores da minha vida na área de direção, de relacionamento e tudo. (Professor 4 – escola Beta)

Garcia (1999: 150) afirma que, no desenvolvimento autônomo, os professores decidem aprender, por si mesmos, aqueles conhecimentos ou competências que consideram necessários para o seu desenvolvimento profissional e pessoal. O professor, no exercício da gestão, também é capaz de iniciar e dirigir o seu próprio processo de formação, por necessidade de desenvolver um melhor trabalho na nova função ocupada. Nos depoimentos dos professores da pesquisa, ficou evidente que a formação em serviço, proporcionada ao professor que assume a gestão da escola, é representativa do seu desenvolvimento profissional. A experiência real, baseada na reflexão, no apoio profissional e na supervisão, assim como, também, centrada na escola e na investigação, permitiu ao professor conhecer, analisar, avaliar e questionar a sua própria prática docente e educacional. Garmston¹⁹, citado por Garcia (1999: 163, 164), diferenciou três tipos de apoio profissional: o *técnico*, envolvendo cursos de formação, o *de colegas*, correspondente à supervisão de colegas, salientando o aumento do diálogo e reflexão pela observação e o *da indagação*, que, para seu êxito, requer uma cultura e práticas de colaboração estáveis e asseguradas pela escola. O primeiro e o terceiro tipos de apoio são estratégias que exigem envolvimento maior que o individual, levando a formas mais colaborativas de trabalho entre os professores. Em se tratando da gestão democrática-participativa, essa forma é indicada, apesar das evidências das dificuldades de sua implantação. O desenvolvimento profissional pela supervisão assume uma característica importante, ao focar, na interação planejada entre professor e supervisor, através da análise da prática desenvolvida, a observação e estudo dos meios possíveis para o seu aperfeiçoamento. Garcia (1999: 171) afirma que se deve “*entender a escola como um lugar onde surgem e se pode resolver a maior parte dos problemas de ensino*”, por significar um espaço de formação em serviço. A imagem do professor como investigador remete ao desenvolvimento profissional, pela intervenção e melhoria de um modelo centrado na prática, que envolve a análise teórica, prática e crítica. É necessário considerar que todas essas modalidades de desenvolvimento profissional contribuem para melhorar a profissionalidade do professor, pelo aprofundamento de sua capacidade de análise crítica.

¹⁹ GARMSTON. R. J. (1987) How Administrators Support peer Coaching. *Educational Leadership*, 44(5), 18-26.

O entendimento da experiência de gestão como processo de formação continuada e desenvolvimento profissional é confirmado pelos atores da pesquisa, que pontuaram algumas contribuições sentidas na vida pessoal e profissional.

A discussão se o curso de licenciatura ajudou, de alguma forma, no desempenho da função de gestão é vista com certa limitação, diante da amplitude da tarefa administrativa. A contribuição do curso de letras foi identificada como importante subsídio em situações de interpretação e expressão. Em relação ao curso de história, a leitura de contextos e visão das diferenças sociais entre pessoas e grupos e, em relação ao curso de matemática, facilitador para entendimento de questões lógicas e mais abstratas. O curso de Pedagogia, embora não prepare, especificamente, o profissional para a gestão escolar, aborda mais diretamente assuntos, pedagógicos-administrativos, o que facilita a atuação do gestor.

Enfim, é possível inferir que, devido à abrangência da gestão, a formação e vivência na área educacional auxilia em alguma tarefa, mas não contempla a demanda de conhecimento para o pleno exercício da função.

Entre as contribuições na vida pessoal do professor, advindas da vivência da gestão, foram citados como aspectos positivos e de enriquecimento para a vida: o trabalho em parceria com o outro, as relações com as pessoas, o fato de ter que lidar com o público em geral, a organização no trabalho, a satisfação pessoal de liderar, atender um desejo pessoal, a percepção com maior nitidez, das variações educativas. Outros elementos citados envolveram a possibilidade de conhecer a fragilidade humana e de diferenciar as relações pessoais e profissionais no ambiente de trabalho. O sair com uma bagagem a mais e com uma percepção mais apurada do que significa responsabilizar-se pelas questões educacionais e, como um todo, administrativas, retratam o aprendizado vivenciado pelo professor, que ampliou sua percepção e sua própria visão pessoal, a partir da atuação junto aos colegas de trabalho e à comunidade escolar.

Entre os benefícios adquiridos a partir da experiência como diretor, o apostilamento foi citado como uma forma de reconhecimento, porém, a partir do ano de 1999, essa vantagem foi alterada para a proporção de quatro décimos da diferença do salário do professor e do diretor e, atualmente, o Estado não oferece esse adicional. Em relação ao reconhecimento, os professores da pesquisa revelaram sentir que, no campo profissional, há pouca ou nenhuma valorização, nem financeira nem social. É possível identificar os prejuízos para aqueles que foram

nomeados para a direção: atraso na aposentadoria e necessidade de permanecer na docência por mais tempo para desfrutar dos direitos garantidos na função, em dias de exercício efetivo. Esses dados revelam a falta de uma política de valorização, que reconheça as várias contribuições desses profissionais no interior da escola. Dessa forma, a experiência na gestão não deve ser tratada como um fato isolado e individual.

A ausência de formação específica do professor para o exercício da gestão de escola é apontada como um dificultador. Não se preparar para exercer essa atividade gera ansiedade e, no primeiro contato com toda a demanda da função, é realmente desanimador, um professor argumentou: “*ninguém fala mal de diretor perto de mim*”, afirmando que, para falar, tem que viver e não é fácil nem simples a administração de uma escola. Deve-se considerar que o querer é importante, porém, para o bom desempenho da função, é necessário investir em conhecimentos adicionais para subsidiar as situações cotidianas da gestão, considerando que são variadas e únicas.

Foi expressado, por muitos, o sentimento de que a experiência da direção veio no momento exato, coroou a carreira profissional do magistério, deixando satisfação nas vivências das duas experiências, tanto como professor quanto como diretor, e recordações boas ficaram, assim como a sensação de realização profissional e pessoal. Foi sintetizada, em contrapartida, a idéia de não desejar desempenhar novamente a função administrativa, devido a marcas sofridas no mandato. A vivência da gestão ensinou e fez entender que as limitações, às vezes, não estão ligadas ao aspecto pessoal, mas ao conhecimento dos contextos que, no âmbito educacional, diferem de outros ambientes de trabalho.

Aparece como necessidade “*uma avaliação, gratificação e ou agradecimento*”, (falas dos entrevistados) após o exercício da gestão, confirmando-se a ausência de um indicador de seu desempenho e resultado de seu trabalho: se atendeu ou não às expectativas da comunidade escolar.

No geral, a afirmação de que a experiência na gestão é um processo de formação continuada e de desenvolvimento profissional é confirmada por todos, porém eles ressaltam que é necessária uma formação específica para o exercício da função. Entre os temas apontados como sugestão, a gestão de recursos humanos é o conteúdo mais salientado, desenvolvimento de liderança de pessoal, aprendizagem de como lidar com conflitos e conhecimento de ferramentas para

aplicar em situações cotidianas, seguidos de formação voltada para a área financeira. O curso oferecido pela SEE recebeu crítica dos professores, devido ao enfoque fechado e formal em relação à real necessidade de formação dos gestores e, também, quanto ao apoio externo, caracterizado pela assistência da inspeção e de outros órgãos da Secretaria. A percepção de que os cursos de licenciatura da faculdade devem contemplar uma formação básica em gestão foi revelada por alguns professores, pois se existe a possibilidade na carreira de magistério do desempenho dessa atividade, seria coerente uma preparação dos candidatos. É certo que nenhum curso atenderá totalmente à formação necessária para essa função, porque, no desempenho das atividades, trabalha-se com seres humanos e as situações que se apresentam são diferenciadas umas das outras e, muitas vezes, imprevisíveis. Não há, portanto, uma fórmula. A formação continuada, sem dúvida, é uma forma de suprir essa demanda de renovação de bases teóricas e práticas, porém uma avaliação das práticas implementadas deve colaborar para a reflexão de novos rumos.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesses quinze anos de experiência democrática na escola pública estadual de Minas de Gerais, a eleição de professores para a gestão requer uma redefinição importante da profissão docente, ou seja, a formação de um profissional da educação diferente. Para isso, a discussão e os debates sobre a profissão docente e a formação continuada definem que é fundamental formar o professor na mudança e para a mudança.

A experiência na gestão promove o desenvolvimento profissional e a formação continuada do professor para a função de direção na escola. Nesse processo, a significação social e a revisão constante dos significados sociais da profissão apontam para a construção de uma nova identidade na prática do professor. Para mediar o processo de construção de identidade, serão necessárias várias outras inserções em ambientes de formação continuada. O investimento em formação por meio de programas formais, experiências novas, grupos de estudo, oficinas, tornará possível várias formas de diálogo entre profissionais de uma mesma atividade, produzindo rodízio de informação, análise coletiva de situações diversas e a superação da tradicional fragmentação dos saberes. A formação pode ser entendida como um projeto único, englobando a formação inicial e continuada e a escola, um espaço de trabalho e formação, em sentido duplo: de autoformação e de formação sobre a instituição escolar, na preparação de um profissional para a gestão da sala de aula e da escola.

A carreira de magistério considera a formação inicial em licenciatura, um critério para o concurso e, dessa forma, como um ponto de partida para a profissão docente. Possibilita, também, ao profissional, após um período de comprovado exercício na regência e atividade educacional na escola, candidatar-se a um cargo de direção. O exercício na direção revela que o trabalho exige dedicação, não é uma tarefa simples, nem fácil, pois o gestor tem sob seu comando a articulação de toda a comunidade escolar, cujo trabalho envolve aspectos educacionais, pessoais, materiais e financeiros. Nas práticas da direção da escola, é necessário lidar com problemas reais, pensar em estratégias para solucioná-los, experimentar e enfrentar situações variadas e até inusitadas.

A experiência na gestão proporciona ao profissional conhecimento da carreira numa dimensão pedagógico-administrativa, a partir da vivência do papel de quem assume a direção. Todas as experiências anteriores subsidiam a prática administrativa: o embasamento teórico, técnico e humano. É preciso ter sensibilidade para resolver inúmeros e variados problemas e variados e, inclusive, às vezes, enfrentar riscos. No ambiente escolar, o profissional precisa desenvolver competências e habilidades gerenciais para além da pedagógica, em relação ao sistema de ensino. A partir do contato com a realidade institucional, inicia-se o reconhecimento da escola como um todo organizacional; a percepção de pontos fortes e fracos da escola; a conscientização da necessidade de buscar alternativas de ação. Percebe-se, também, que, diante da demanda de múltiplas atividades administrativas, o cuidado pedagógico, razão de ser da escola, deve ser contemplado como uma preocupação prioritária da gestão, o que existe é muito discurso.

A escola como uma organização é parte integrante de um sistema maior e depende do intercâmbio mantido com esse sistema, pois não é auto-suficiente para se manter. O desempenho do administrador escolar depende de seu nível de conhecimento sobre o sistema de ensino estadual e nacional, bem como de sua perspicácia política em relação a espaços e estratégias de ação. Assim, as dificuldades do novo diretor em estabelecer relações e acesso aos órgãos do sistema e a insegurança em seu poder de negociação no âmbito escolar e comunidade, entidades e outros órgãos, interferem em suas atividades administrativas. O professor que assume a direção depara-se com as obrigações do poder do Estado e, como seu representante na escola, com as reivindicações de seus comandados, que o elegeram. Essa situação deixa em evidência o conflito e a contradição do líder da escola, legitimado democraticamente pelo voto e, em contrapartida, nomeado pelo Estado. Fica evidente que as direções de escola que receberam ajuda financeira, advinda de verbas implementadas para a merenda e reforma, são fatores de projeção da administração. A participação do líder em projetos inovadores do Estado, como a Escola de Referência e a Escola Viva Comunidade Ativa, que injetam recursos para implementação de outras atividades na escola, tornam-se variáveis positivas para uma gestão mais empreendedora e ativa, contribuindo para sua projeção na comunidade.

A cultura de participação nas questões educacionais e de envolvimento nas ações da escola, em sua totalidade, assim como o compartilhamento das decisões com o colegiado, auxiliam o diretor em suas atividades, na gestão democrática. Não há dúvida de que a falta de tradição democrática interfere na trajetória regular da escola, pois ainda se está aprendendo a viver em democracia, porém a aplicação no gerenciamento de valores democráticos torna viável a construção de uma escola cidadã. O entendimento que, mesmo numa democracia, não se exclui a proeminência de papéis hierárquicos é importante, porque a escola precisa caminhar com um chefe consciente de seu papel e de que os outros também têm competências a desempenhar. A autoridade de cada um, em sua função específica, deve prevalecer. A constatação de que, em muitas situações, o professor, após assumir a direção, se sente solitário, com a responsabilidade de dar conta de tudo sem apoio, revela os espaços limítrofes do discurso democrático, que, na verdade, é um processo lento e demorado e sempre redefinido em cada novo acontecimento.

Nas relações interpessoais, a experiência na gestão desenvolve uma maior nitidez das situações e acontecimentos no cotidiano da escola, possibilitando conhecer as fraquezas e limitações do ser humano. O fato de tomar consciência de suas próprias fragilidades e também da comunidade escolar provoca uma atitude consciente, em separar relações pessoais de profissionais. O diretor, ao se deparar com o corporativismo por parte de grupos de trabalho na escola, que resistem à sua liderança e que procuram tirar proveito da situação, ainda inseguro, sente-se impotente, mas tenta coordenar e organizar a escola para o bem de todos. As relações interpessoais no trabalho da escola são percebidas como primordiais e definitivas para o equilíbrio da gestão; o discurso comum e a parceria, envolvendo o apoio dos professores nas ações e decisões administrativas, facilitam e implantam a prática de uma gestão compartilhada, de aproximação e não distanciamento entre diretores, professores e demais membros da comunidade escolar.

No aspecto profissional, a experiência na gestão produz o questionamento, por meio do movimento sugerido por Schön (1990): *refletir na ação, sobre a ação e sobre a reflexão na ação*, em relação aos motivos da escolha da atividade docente pois, a partir da inserção em outro espaço de trabalho na carreira, descortinam-se novas possibilidades na profissão, fazendo emergir um novo conceito de profissionalidade e projeção na carreira. É perceptível que a experiência

na gestão promove a conscientização de profissionais, ao afirmarem ter buscado a formação com o intuito de possibilitar acesso a outras atividades na profissão, ou mesmo ao afirmarem que deveriam ter desfrutado dessa experiência há mais tempo, para poderem utilizar melhor, na carreira, essa experiência adquirida.

No aspecto pessoal, a experiência na gestão representa um grande desafio: fica evidente para aquele que assume a direção da escola, a exigência de conhecimentos amplos da profissão e, para conquistar a autonomia profissional, é preciso colocar em xeque saberes, concepções e certezas sobre o processo educacional. O professor precisará aprender a lidar com um poder provisório, oferecido pelo cargo e retornar ao grupo de origem no trabalho, após o término de seu mandato, mantendo sua identidade profissional e equilíbrio emocional. A capacidade de liderança pessoal, sem dúvida, oferece subsídios concretos para a administração: se o diretor tem uma liderança legitimada pelo grupo, será mais fácil o apoio e participação da comunidade e de profissionais da escola e ele se mostrará mais hábil em lidar com as questões contraditórias, devido a seu jogo de cintura e relações favoráveis com os parceiros.

A experiência na gestão possibilita ao professor/diretor perceber, com mais nitidez, as limitações em relação à política de valorização dos profissionais da escola, pelo sistema. Os salários do professor e do diretor não são reconhecidos de modo geral, como justos e não contemplam um tempo disponível para o desenvolvimento pessoal-profissional, pela formação focada na atuação na docência e na gestão da escola. Para que se assuma a gestão de uma escola, com melhores condições de um bom trabalho, será necessário possibilitar ao candidato formação específica que, em muitos casos, tem sido realizada de forma autônoma, pelo professor.

A experiência na gestão é, sim, um processo de desenvolvimento profissional e formação continuada; as dimensões de influência na carreira profissional são profundas e intensas, confirmam e alteram rumos, tornando o professor mais consciente de seu papel e de suas várias possibilidades de compartilhamento no ambiente da escola.

A atuação do professor como diretor demanda uma melhor formação básica, sólida em educação e liderança, um expressivo grau de dinamismo e de interação social. Deve compreender a formação continuada como um meio de associar conhecimento e experiências e aprimorar o desempenho pessoal e

institucional pois, na gestão, o desenvolvimento do conhecimento e da produção de habilidades não é anterior à ação, mas se realiza na própria ação, a prática educacional propicia ao professor-gestor se tornar um profissional reflexivo de suas circunstâncias e criador de um novo conhecimento; perpassa uma liderança pedagógica, que implica estar atualizado em relação aos programas e metodologias existentes. Para isso, precisa de respaldo teórico e técnico e, como líder pedagógico, deve fiscalizar e estar atento ao trabalho de cada professor para incentivar, discutir equívocos e buscar soluções coletivas; deve formar equipe, apesar da cultura do individualismo, pois esse fator diferencia o ambiente de trabalho e o torna mais construtivo. Sendo um agente de ligação e mudança, precisa reconhecer as habilidades pessoais individualmente e incentivá-las, para melhorar a qualidade do trabalho na escola.

Para a gestão escolar, a competência na visão pedagógica e a visão estratégica devem funcionar interligadas, dando sustentação à ação administrativa, pois um novo ambiente na sociedade afetou, diretamente, a dinâmica das instituições educacionais para enfrentarem novas situações. O professor como gestor educacional defronta-se com novas demandas, tanto para a sua atuação quanto para a sua formação. Esses elementos, evidencia que os professores, reconhecem-se, muito mais como docentes do que como gestores.

Concluo essa análise consciente dos limites e silêncios que fazem parte de um discurso e com a intenção de poder colaborar na implementação de cursos focados no aprimoramento da formação do professor, candidato à gestão, de evidenciar que o professor que assume a gestão de uma escola, não está devidamente preparado para a função. A necessidade de uma formação continuada para esse profissional aparece como alternativa coerente com a demanda escolar e social, que é mutável e exige ressignificação dos saberes que dialogam nas práticas pedagógicas e administrativas. Há, ainda, caminhos a percorrer.

11 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALARCÃO, Izabel. **Formação Continuada como instrumento de profissionalização Docente**. IN: VEIGA, Ilma P. Alencastro. (org.). Caminhos da Profissionalização do Magistério. Campinas, SP: Papyrus, 1998, p. 99-122.

ALARCÃO, Izabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2003. (coleção Questões da Nossa Época).

ANDRÉ, MARLI, E.D.A. e LÜDKE. **Pesquisa em educação: abordagem qualitativa**. São Paulo: EPU, 1986. (Temas Básicos da Educação e Ensino)

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

BELOTTO, Elisa P. Gonsalves (org.) **Interfaces da gestão escolar**. Campinas: Alínea, 1999.

BEHRENS, Marilda Aparecida. **Formação continuada dos professores e a prática pedagógica**. Curitiba: Champagnat, 1996.

BOGDAN, R. e BIKEN, S. K. **Investigação qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto Editora, 1994.

BORGES, Pedro Faria. **Gestão Escolar: guia do diretor em dez lições**. IN: ACÚRIO, Marina Rodrigues B. **A Gestão da Escola**. Porto Alegre/Belo Horizonte: Artmed: Rede Pitágoras, 2004. (Coleção Escola em Ação). p. 17-70.

BOURDIEU, Pierre. (Coord.) **A miséria do mundo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1998. 22 ed. Atualizada e ampliada. São Paulo: Saraiva, 1999. (Coleção Saraiva de legislação)

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9.394 de 20 de dez. 1996.

CANDAU, Vera Maria. **Formação continuada de professores tendências atuais**. IN: CANDAU, Vera Maria (org.). **Magistério: construção cotidiana**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997. p. 51-68.

CASTRO, Magali de. **O estabelecimento de políticas educacionais através da consulta às bases: revisitando a proposta do Primeiro Congresso Mineiro de Educação**. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educacionais**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 51, p. 197-208, abr./jun. 2006.

CASTRO, Magali de. **Relações de poder na escola pública de ensino fundamental: uma radiografia à luz de Weber e Bourdieu**. 1994. 325 f. Tese (Doutorado em Educação) Universidade de São Paulo, São Paulo.

CONTRERAS, José. **Autonomia de professores**. trad. Sandra T. Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2002.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Revista Presença Pedagógica**, n. 6, p. 29 a 37, Belo Horizonte: Nov./Dez., 1995.

CRUZ, Sílvia Helena Vieira, MAIA, Maurício Holanda Maia, VIEIRA, Sofia Lerche. Eleições de diretores – uma mudança na cultura escolar. **Revista Brasileira de Políticas e Administração da Educação**, V. 15, N.2, jul./dez. 1999.

DOURADO, Luiz Fernandes. **A escolha de dirigentes escolares como instituinte da gestão democrática: caminhos e descaminhos**. Disponível em <<http://www.anped.org.br/reunioes/25/lindamiroliveiramarialeilagt5.doc>> Acesso em 16 jan. 2008.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto. Gestão da educação e formação: notas para um projeto pedagógico. **Revista Brasileira de Políticas e Administração da Educação**, v. 14, n. 1, jan/jun. 1998, p. 131- 142.

ESTRELA, Maria Teresa e ESTRELA, Albano. **Investigação Qualitativa em Educação**: Uma introdução à teoria e aos métodos. Coleção Ciência da Educação. Porto Editora, 1994.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. **Dos pardieiros aos palácios**: cultural escolar e urbana em Belo Horizonte na primeira República. Passo Fundo: UPF, 2000.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto. Gestão da educação e formação: notas para um projeto pedagógico. **Revista Brasileira de Políticas e Administração da Educação**, v. 14, n. 1, jan/jun. 1998.

GARCIA, Carlos M. **Formação de Professores** - Para uma mudança educativa. Coleção Ciências da Educação. Porto, Portugal: Porto Editora, 1999.

GLATTER, Ron. A gestão como meio de inovação e mudança nas escolas. IN: NÓVOA, António (org.) **As organizações escolares em análise**. Lisboa, Portugal: Publicações dom Quixote, 1999, p. 141-161.

GÓMEZ, A. I. A função e formação do professor/a no ensino para a compreensão: diferentes perspectivas. IN: SACRISTÁN, J. Gimeno. **Compreender e transformar o ensino**. J. Gimeno Sacristán e A. I. Pérez Gómez; trad. Ernani F. da Fonseca Rosa. 4. ed. Artmed, 1998. p. 353-379.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida Profissional dos Professores. IN: NÓVOA, António (org.) **Vidas de Professores**. Porto, Portugal: Porto Editora. 1995, p. 31-61.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2006. (Coleção Questões da Nossa época)

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. Goiânia: Alternativa, 2001.

- LIMA, Sueli Azevedo de Souza da Cunha. Gestão da escola: uma construção coletiva – superando conflitos e rompendo com a rotina burocrática. **Revista Brasileira de Políticas e Administração da Educação**, v. 15, n. 2, jul./dez. 1999.
- LUCK, Heloisa et al. **A escola participativa: o trabalho do gestor escolar**. 5. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- LUCK, Heloisa. **Ação integrada: administração, supervisão e orientação educacional**. 14. ed. Petrópolis: vozes, 1999.
- MACHADO, Maria Aglaê de Medeiros. Desafios a serem enfrentados na capacitação de gestores escolares. Brasília: **Em Aberto**. fev./jun 2000, v. 17, p. 97-112.
- MARQUES, Mario Osório. **A formação do profissional da educação**. Ijuí: Unijui, 2000. (Coleção Educação)
- Melo, M.T. L. de. Programas oficiais para formação de professores da educação básica. In: **Educação e Sociedade; Revista Quadrimestral de Ciência da Educação/Cedes**, 1999, nº 68/especial, p. 45-60.
- MINAS GERAIS. Governo do Estado. **Lei n. 869 de 5/jul. 1952**. Estatuto dos Funcionários públicos civis do Estado de Minas Gerais. (c/ modificações nele introduzidas por legislação posterior 1952/ 1989). Belo Horizonte.
- MINAS GERAIS. Governo do Estado. **Lei n. 7.109 de 13/out. 1977**. Estatuto do Pessoal da escolha de candidatos ao provimento de cargo em comissão de Diretor de Escola Estadual de Minas Gerais. Minas Gerais, Belo Horizonte, Diário Oficial de Minas Gerais, 9/set. 1993.
- MINAS GERAIS. Governo do Estado. **Lei n. 7.109 de 13/out. 1977**. Estatuto do Pessoal do Magistério Público do Estado de Minas Gerais. (c/ modificações nele introduzidas por legislação posterior 1977/1995). Belo Horizonte.
- MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. **Resolução n. 4.778/83**. de 1/ago. 1983. Oficializa o I Congresso Mineiro de Educação cujo regulamento se publica anexo a esta Resolução. Belo Horizonte, Informativo MAI de Ensino, 10-16 ago. 1983.
- MINAS GERAIS. Governo do Estado. **Lei n. 10.486 de 24/jul. de 1991**. Regulamenta o artigo 196, inciso VIII, da Constituição do Estado de Minas Gerais, que dispõe sobre o provimento da direção de unidade estadual de ensino. Belo Horizonte.
- MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. **Resolução n. 7.157/93 de 1/set. 1993**. Estabelece critérios para escolha de candidatos ao provimento de cargo em comissão de Diretor de Escola Estadual de Minas Gerais. Belo Horizonte, Diário Oficial de Minas Gerais. 4.set. 1993.
- MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. **Resolução n. 7887 de 19/jul. 1996**. Estabelece critérios para escolha de candidatos ao provimento de cargo em comissão de Diretor de Escola Estadual de Minas Gerais. Belo Horizonte.

MINAS GERAIS. Governo do Estado. **Lei n. 12.459 de 13/jan. de 1997**. Dispõe sobre a continuidade de percepção da remuneração de cargos de provimento em comissão por servidores afastado nas condições que menciona. Minas Gerais de 14/jan. 1997.

MINAS GERAIS. Governo do Estado. **Decreto n. 39.750 de 20/jul. de 1998**. Dispõe sobre a continuidade de percepção da remuneração de cargo de provimento em comissão de Diretor de Escola, por servidor efetivo, nos termos da Lei n. 12.459, de 13/jan. de 1997, alterada pela Lei n. 12.763 de 14 de jan. de 1998. Minas Gerais, de 21/jul. 1998.

MINAS GERAIS. Governo do Estado. **Lei n. 12.763, de 14/jan. de 1998**. Altera o artigo 1º da Lei n. 12.459, de 13/jan. de 1997, que dispõe sobre a continuidade de percepção da remuneração de cargo de provimento em comissão por servidor afastado nas condições que menciona. Minas Gerais, de 15/jan. 1998.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. **Resolução n. 9.446 de 20/jul. de 1998**. Disciplina o procedimento para feito da expedição do título declaratório de que trata o artigo 2º do decreto n. 39.750, de 20 de jul de 1998. Belo Horizonte.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. **Resolução n. 154 de 15/out. 1999**. Dispõe sobre o processo de escolha, pelas comunidades escolares, dos servidores que terão seus nomes, sugeridos ao Governador do Estado, para serem nomeados a fim de exercerem cargos de Diretor de Escola e dos servidores que serão designados para exerceram a função de Vice-diretor, nas Escolas Estaduais de Minas Gerais. Belo Horizonte.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. **Resolução n. 452/2003 de 03/nov. 2003**. Estabelece critérios e condições para a indicação de candidatos ao cargo de Diretor e à função de Vice-diretor de Escola Estadual de Minas Gerais. Belo Horizonte.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. **Resolução n. 852/2006 de 22/dez. 2006**. Estabelece critérios e condições para a indicação de candidatos ao cargo de Diretor e à função de Vice-diretor de Escola Estadual de Minas Gerais. Belo Horizonte, Diário Oficial de Minas Gerais.

MINAS GERAIS. Secretária de Estado de Educação. **Edital n. 01/2006 de 31/jul. 2006**. Certificação Ocupacional de Dirigente Escolares da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. Belo Horizonte.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. **Relatório I Congresso Mineiro de Educação**, Belo Horizonte, 1983.

NASCIMENTO, Maria das Graças. A formação continuada dos professores: modelos, dimensões e problemática. IN: CANDAU, Vera Maria (org.). **Magistério: construção cotidiana**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997. p. 69-90.

NÓVOA, António. Concepções e práticas da formação contínua de professores; In: NÓVOA, António (org.) **Formação contínua de professores: Realidade e perspectivas**. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1991.

NÓVOA, António. O passado e o presente dos professores. IN NÓVOA, António (org.). **Profissão Professor**. Porto, Portugal: Porto Editora. 1995, p. 13-34.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In NÓVOA, António (Coord.) **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote. Instituto de Inovação Educacional, 1997, p. 15-33.

OLIVEIRA, Dalila. O papel do diretor no quadro de reestruturação do trabalho pedagógico. **Revista do CAPE - O Diretor**. Belo Horizonte: SMED-BH, 1996.

OLIVEIRA, Maria Auxiliadora M. (org.) **Gestão educacional: novos olhares, novas abordagens**. Petrópolis: Vozes, 2005.

PARO, Vitor Henrique. Eleições de diretores na escola pública. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 10 n.2. ANPAE, Brasília: jul./dez., 1994.

PARO, Vitor Henrique. **Por dentro da escola pública**. São Paulo: Xamã, 1995.

PARO, Vitor Henrique. Eleições de diretores de escola públicas: avanços e limites da prática. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 77395, Brasília: maio/ago. 1996.

PARO, Vitor Henrique. O princípio da gestão escolar democrática no contexto da LDB. **Revista Brasileira de Políticas e Administração da Educação**, v. 14, n. 2, jul./dez. 1998.

PAZETO, Antonio Elizio. Participação: exigência para a qualificação do gestor e processo permanente de atualização. **Em Aberto**, Brasília, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais. V. 17, nº 72, p. 163-166, fev/jun de 2000.

PEIXOTO, Ana Maria Casasanta e PASSOS, Mauro. (orgs.) **A escola e seus atores – educação e profissão docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

PIMENTA, Selma G. Formação de professores saberes e identidade da docência. IN: PIMENTA, Selma (org.) **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2000, p. 15-34.

PINO, Ivany R. As Conferências Brasileiras de Educação nos anos 80. **Revista Presença Pedagógica**, n. 6, p. 19 a 27, Belo Horizonte: Nov./Dez., 1995.

PONTÍFICA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS. Pró-Reitoria de Graduação. Sistema de Bibliotecas. **Padrão PUC Minas de normalização: normas da ABNT para apresentação de trabalhos científicos, teses, dissertações e monografias**. Belo Horizonte, 2007. Disponível em <<http://www.pucminas.br/biblioteca/>> Acesso em 04 de mar. de 2008.

ROCHA, Carlos Vasconcelos. **Anatomia de uma reforma: descentralização da educação pública de Minas Gerais e mudança institucional**. Dados Print ISSN 0011-5258 vol. 46 n. 3 Rio de Janeiro 2003. Disponível em

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0011-52582003000300006. Acesso em 16 jan. 2007.

RODRIGUES, Neidson. As mudanças na educação. **Revista Presença Pedagógica**, n. 6, p. 63 a 75, Belo Horizonte: Nov./Dez., 1995.

SACRISTÁN, J. Gimeno. Âmbitos do Plano. IN: SACRISTÁN, J. Gimeno. **Compreender e transformar o ensino**. J. Gimeno Sacristán e A. I. Pérez Gómez; trad. Ernani F. da Fonseca Rosa. 4. ed. Artmed, 1998. p. 233-293.

SANTOS, Clóvis Roberto dos. **O gestor educacional de uma escola em mudança**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

SANTOS, Clóvis Roberto dos. O diretor de escola: análise crítica e reflexões sobre sua formação e atuação. **Revista Brasileira de Políticas e Administração da Educação**, v. 18, jan./jun. 2002.

SAVIANI, Dermeval. Os Ganhos da década perdida. **Revista Presença Pedagógica**, n. 6, p. 53 a 61, Belo Horizonte: Nov./Dez., 1995.

SCHON, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. IN: NÓVOA, António (coord.) **Os professores e sua formação**. Lisboa, Portugal: Dom Quixote, 1997.

SEVERINO, Antônio J. **Metodologia do trabalho científico**. 22. ed. revisada e ampliada. São Paulo: Cortez, 2002.

SILVA, Marcelo Soares Pereira da. **Escolha de dirigentes escolares em Minas Gerais: trajetória histórica, impasses e perspectivas**. Disponível <http://www.anped.org.br/reunioes/23/textos/0502p.PDF>. Acesso em 16 jan. 2007.

SZYMANSKI, Heloisa (org.) **A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva**. Brasília: Plano Editora, 2002.

VALLE, Ione Ribeiro. **A era da profissionalização: formação e socialização profissional do corpo docente de 1ª a 4ª série**. Florianópolis: Cidade Futura, 2003.

VEIGA, Ilma Passos A. (org.) **Caminhos da profissionalização do magistério**. Campinas, SP: Papyrus, 1998. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

ZEICHNER, Ken. Novos caminhos para a *practicum*: uma perspectiva para os anos 90. IN: NÓVOA, António (coord.). **Os professores e a sua formação**. Dom Quixote, Instituto de Inovação Educacional, 1997, p. 115-138.

WITTMANN, Lauro Carlos. Autonomia da escola e Democratização de sua gestão: novas demandas para o gestor. **Em Aberto**, Brasília, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais. V. 17, nº 72, p. 163-166, fev/jun de 2000.

12 ANEXOS

- 1. FICHA PRELIMINAR COM INFORMAÇÕES PESSOAIS E PROFISSIONAIS
SOBRE OS ATORES**
- 2. ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA**
- 3. CARACTERIZAÇÃO DOS ONZE PROFESSORES PESQUISADOS**

ANEXO 1

**FORMAÇÃO CONTINUADA E O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE
PROFESSORES A PARTIR DA EXPERIÊNCIA DE GESTÃO: estudo em escolas
públicas estaduais da região de Belo Horizonte
FICHA PRELIMINAR DOS ATORES**

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Nome completo: _____
 Endereço: Av/Rua _____ N° _____
 Apto: _____ Bairro: _____ CEP: _____
 Telefone ou telefax: _____ e-mail: _____
 Cidade: _____ Estado: _____
 Data de nascimento: _____ Local de nascimento: _____

VIDA ESCOLAR

Nome da Instituição de Ensino _____
 Curso(s) superior(es): _____
 Data de conclusão: _____

Investimento na Formação posterior (Cursos, Congressos, Livros, On-line)

EXPERIÊNCIA DOCENTE

Ensino Fundamental - 1ª à 4ª série (antigo Curso Primeiro grau)
 Série(s) lecionada(s): _____ Tempo de experiência: _____

Ensino Fundamental – 5ª à 8ª série (antigo Curso Primeiro grau)
 Série(s) lecionada(s): _____ Tempo de experiência: _____

Ensino Médio – 1 à 3ª série (antigo Curso Segundo grau)
 Série(s) lecionada(s): _____ Tempo de experiência: _____

Outra(s) experiência(s) docente(s)
 Série(s) lecionada(s): _____ Tempo de experiência: _____

Atualmente exerce a profissão docente? Sim Não

Nível: Fundamental I Fundamental II Médio Superior

Nome da Instituição: _____

Quanto tempo de experiência na instituição pesquisada: _____

DISPONIBILIDADE PARA PARTICIPAR DA PESQUISA

Concorda em ser entrevistada pela pesquisadora? Sim Não

Para realização das entrevistas, indique:

Local: _____

Disponibilidade de horários: _____

Tem alguma dúvida sobre a pesquisa ou gostaria de acrescentar mais alguma informação?

O preenchimento e devolução desta ficha é uma contribuição valiosa.

ANEXO 2

ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA

1. DE PROFESSOR A GESTOR

— Por que quis ser diretor?

- Quais as inquietações que motivaram a sua aspiração a direção?

— A sua formação profissional foi significativa para a candidatura a direção?

— Houve significativa mudança na sua remuneração?

— Como você avalia o primeiro/segundo processo eleitoral vivenciado: pontos positivos e negativos.

— Como você percebia a direção antes/depois de ser diretor?

2. A VIVÊNCIA DA GESTÃO

— Que dificuldades e alternativas você sofreu na vivência da gestão?

- Dificuldades(administrativa, financeira e legal)
- O aspecto financeiro no trabalho da direção/gestão pode determinar o resultado do trabalho? Argumente.

— O que mudou nas relações com professores, alunos, funcionários, pais?

— O apoio dos colegas de profissão foi sentido como um elemento positivo ou negativo?

- Como foi o apoio dos colegas para você chegar a direção/gestão?
- Como foi o apoio dos colegas durante a sua direção/gestão?
- Como você trabalhou as dificuldades apresentadas nas situações cotidianas de trabalho com esses colegas?

— Como era sua relação com o diretor que estava no cargo antes de sua eleição? E depois de sua eleição?

3. A GESTÃO E A DOCÊNCIA

— O que significou para você ser diretor da escola do ponto de vista profissional.

— O que mudou na sua forma de encarar a profissão docente após a experiência como diretor?

— Em que aspectos a experiência como diretor interferiu positiva e negativamente na atividade docente?

- Seu olhar para os alunos e a sala de aula teve alguma mudança a partir da experiência como diretor? Que mudança?

4. SIGNIFICADO DA EXPERIÊNCIA

— Quais foram os principais aprendizados com essa experiência?

— Como você avalia seu desenvolvimento profissional, enquanto docente a partir da experiência como diretor/gestor? Em que aspectos ele ocorreu e por que?

— Que contribuição você trouxe para a escola como diretor?

— Que contribuição a direção/gestão trouxe a sua vida pessoal?

— Você considera que a experiência na direção/gestão pode ser entendida como um tipo de formação continuada? Por que? Só ela é suficiente?

ANEXO 3**CARACTERIZAÇÃO DOS 11 ATORES PESQUISADOS**

Ator	Sexo	Idade	Formação	Tempo na docência	Experiência na escola pesquisada
Professor 1	Fem.	58 anos	Letras Psicopedagogia e Administração Escolar	25 anos	25 anos
Professor 2	Masc.	73 anos	História	22 anos	4 anos
Professor 3	Fem.	50 anos	Normal Superior Inspeção Escolar	25 anos	25 anos
Professor 4	Fem.	60 anos	Pedagogia	18 anos	25 anos
Professor 5	Fem.	58 anos	Letras	18 anos	18 anos
Professor 6	Fem.	52 anos	Matemática	24 anos	24 anos
Professor 7	Fem.	67 anos	Letras	25 anos	15 anos
Professor 8	Fem.	57 anos	Letras	28 anos	18 anos
Professor 9	Fem.	62 anos	Matemática	25 anos	22 anos
Professor 10	Fem.	57 anos	História	22 anos	21 anos
Professor 11	Masc.	40 anos	História	8 anos	6 anos

Fonte: Ficha preliminar, preenchida pelo professores.