

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

BIANCA BEZERRA DOS SANTOS

TRAJETÓRIA DE VIDA E PRÁTICAS DE GESTÃO ESCOLAR

**Recife
2017**

BIANCA BEZERRA DOS SANTOS

TRAJETÓRIA DE VIDA E PRÁTICAS DE GESTÃO ESCOLAR

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^o. Dr^o. Alice Miriam HappBotler.

Recife
2017

Catálogo na fonte
Bibliotecária Andréia Alcântara, CRB-4/1460

S237t Santos, Bianca Bezerra dos.
Trajetória de vida e práticas de gestão escolar / Bianca Bezerra dos Santos. – Recife, 2017.
138 f. : il. ; 30 cm.

Orientadora: Alice Miriam Happ Botler.
Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, CE. Programa de Pós-graduação em Educação, 2017.
Inclui Referências e Anexos.

1. Professores - Formação. 2. Escolas - Administração. 3. Gestão escolar. 4. UFPE - Pós-graduação. I. Botler, Alice Miriam Happ. II. Título.

370.71 CDD (22. ed.)

UFPE (CE2018-20)

BIANCA BEZERRA DOS SANTOS

TRAJETÓRIA DE VIDA E PRÁTICAS DE GESTÃO ESCOLAR

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^o. Dr^a. Alice Miriam HappBotle

Aprovado em: 25/08/2017.

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Alice Miriam HappBotler (Orientadora)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof^o. Dr^a. Carla Patrícia Acioli Lins Guaraná (Examinadora externa)
Universidade Federal de Pernambuco – Campus Caruaru

Prof^a. Dr^a. Luciana Rosa Marques (Examinadora Interna)
Universidade Federal de Pernambuco

AGRADECIMENTOS

Gratidão é tudo aquilo que gera reconhecimento por algum desprendimento ofertado ao outro. Não poderia encerrar mais um ciclo da minha vida deixando ocultos os sujeitos que caminharam junto a mim, mostrando que eu era capaz mesmo quando a dúvida pairava.

Pessoas que são alicerces e acalentos nos momentos de angústia e que me esperam de braços abertos para comemorarmos cada lágrima de alegria.

Existe uma força maior que guia meus passos, dá ânimo, inspira e que me dá motivos para conquistar meus objetivos, esse Ser, Autor da minha vida, é **Deus**, meu Paizinho, a quem serei grata até meu último suspiro.

À **minha mãezinha**, mulher guerreira, trabalhadora, que sempre prezou em nos dar a melhor educação que podia e que se fez presente em todas as etapas da minha vida acadêmica. Agradeço igualmente ao **meu “Pito”**, pai presente, amoroso, incentivador que me ensinou valorizar cada conquista com humildade. À minha irmã, **Danielle**, que sempre foi meu exemplo de vida e inspiração profissional. Tudo por vocês e para vocês!

Ao meu parceiro, cúmplice, amigo e amor, **Bartô**, por todo o incentivo, por ter me impulsionado a me inscrever no mestrado e por ter acompanhado pacientemente essa caminhada. Mais uma etapa concluída que marca 9 anos de companheirismo.

Nossa história se inter cruzou ainda no segundo período da graduação, foi professora de disciplina, orientadora de PIBIC, TCC e, agora, mestrado. À **Alice Botler**, minha inteira gratidão pela confiança, paciência, puxões de orelhas e palavras de incentivo. Poder aprender com esse ícone da academia foi fantástico.

Dizem que na vida, não fazemos amigos, os reconhecemos, **Juliana** foi um dos encontros mais fiéis que a academia me deu. Dupla da vida. Obrigada pelos cuidados, orientações, desabafos e por todos os momentos que dividimos.

À turma **33B**, pelos momentos de discussão, debate e descontração e em especial, aos amigos, Analice, Alessandra, Mavíael e Jéssica Santos que me acompanharam, além dos dois anos de mestrado, cinco anos de graduação em pedagogia.

Gratidão à **Banca examinadora** que avaliou esta dissertação e que se dispôs a contribuir ricamente com sugestões da qualificação à defesa.

Ao **Programa de pós-graduação em educação da UFPE** pelo suporte pedagógico e aos professores que contribuíram ricamente com minha formação desde a graduação.

E a **FACEPE**, por viabilizar a dedicação exclusiva ofertando a bolsa de estudos.

RESUMO

A presente dissertação intitulada “Trajetória de vida e práticas da gestão escolar”, teve por objetivo analisar como a trajetória pessoal dos gestores interfere em práticas democráticas e relaciona a influência da formação pessoal aos diferentes perfis gestores que se configuram com ações ora mais, ora menos democráticas. A pesquisa fundamenta-se no debate a respeito da profissionalização docente (FREIDSON, 1989; NÓVOA, 1991; DUBAR, 1997,2009), tendo como foco o fazer gestor, onde podemos afirmar que o gestor escolar não é um *profissional da gestão escolar*, visto que a profissão que lhes permite assumir o cargo é a docência, mas, num contexto democrático, este sujeito tende a ser um docente com perfil de liderança que passou por um processo seletivo e formativo que o **conduziu a ocupar a função**, podendo ser praticada, com variável nível de comprometimento e influência em sua trajetória de vida, capaz de imprimir ao cargo características mais ou menos profissionais. Tais aspectos, pessoal e profissional, levam em consideração a trajetória de vida dos gestores, em que tem centralidade componentes de suas autorreflexões como parte integrante das histórias sociais que não advém só da socialização primária, mas do cruzamento com os demais campos sociais experimentados (LAHIRE, 2002), e que, via trajetória, são capazes de contribuir para o desenvolvimento de culturas organizacionais (BOTLER, 2010) específicas a partir dos valores que constituem seu perfil pessoal, refletindo assim nas relações de poder estabelecidas dentro da escola. Realizamos pesquisa qualitativa por meio de um estudo de caso do tipo comparativo entre duas escolas da Região Metropolitana do Recife que nos chamam atenção, uma por seu aspecto democrático “até demais” e outra por ter objetivos e metas estruturados, mas sendo, por vezes percebida como centralizadora. Utilizamos como instrumentos de coleta de dados entrevistas semi-estruturadas, observações e memorial investigativo (SANTOS JÚNIOR, 2005), que foram analisados com base na análise de conteúdo (BARDIN, 1977). Entre as conclusões, ressaltamos que a socialização secundária do gestor escolar, permite ampliar a herança familiar, agindo nas estruturas estruturantes do passado, incorporando o presente historicamente acumulado, apesar da significância do *hábitus* familiar incorporado por este **ator plural** ao longo da sua trajetória de vida.

Palavras-chave: Formação profissional. Trajetória de vida. Campos de socialização. Gestão escolar.

ABSTRACT

This dissertation titled, "Too Nice to Be" or "Well-Defined Papers"? What influences manager profiles? A study on habitus in democratic school management ",intended to analyze how the professional training of managers interferes in democratic practices and relates the influence of personal and professional training with different manager profiles that are configured with actions now more, sometimes less democratic. The research is based on the debate about teacher professionalization (FREIDSON, 1989; NÓVOA, 1991; DUBAR, 1997,2009), focusing on do management, where we can affirm that the school manager is not a school management professional, Since the profession that allows them to take up their position is teaching, but in a democratic context, this subject tends to be a teacher with a leadership profile who has passed a selective and formative process that led him to occupy the position and could be practiced , With variable level of commitment and influence in his life history, able to impress on the job more or less professional characteristics. These aspects, personal and professional, take into account the life trajectories of managers, whose centrality is the components of their self-reflections as an integral part of social histories that does not come only from primary socialization, but from the intersection with other experienced social fields (LAHIRE , 2002), and that, through trajectory, are able to develop organizational cultures (BOTLER, 2010) specific from the values that constitute their professional profile, thus reflecting in the relations of power established within the school. We conducted a qualitative research through a comparative case study between two schools in the Metropolitan Region of Recife that call us attention, one for its "too much" democratic aspect and the other for having structured goals and objectives, but being sometimes perceived As centralizing. We conducted qualitative research As data collection instruments we used semi-structured interviews, observations and investigative memorial (SANTOS JÚVIOR, 2005), which were analyzed based on content analysis (BARDIN, 1977). Among the conclusions, we emphasize that the secondary socialization of the school manager, allows to increase the family inheritance, acting in the structuring structures of the past, incorporating the historically accumulated present, despite the significance of the familiar *habitus* incorporated by this plural actor throughout his life trajectory

Key Words: Professional Training, Life Paths. Socialization Fields. School Management.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	9
2 MUDANÇA DE PARADIGMAS E AVANÇOS EM PROL DA DEMOCRATIZAÇÃO DA GESTÃO	19
3 FORMAÇÃO PESSOAL E SUBJETIVIDADE	30
3.1A pluralidade do homem como concepção de mundo em Lahire.....	34
4 FORMAÇÃO PROFISSIONAL	39
5 DE DOCENTE A GESTOR: PERCURSOS PARA A PROFISSIONALIZAÇÃO GESTORA?	49
5.1 Vislumbrando uma profissionalização	52
5.2 Gestão educacional e profissionalização docente	57
6 MEU CASO COMO UM ESTUDO	65
6.1 Trajetória de vida	66
6.2 Delineando a pesquisa	67
6.3 Apresentação dos dados	73
7 UMA GESTÃO, DUAS ESCOLAS	76
7.1PONTO DE VISTA DO <i>OUTRO</i>	77
7.2 CONCEPÇÕES E PRÁTICAS GESTORAS NA AUTOIMAGEM DOS GESTORES.....	91
8 GESTÃO COM OBJETIVOS E METAS	103
8.1PONTO DE VISTA DO <i>OUTRO</i>	104
8.2 CONCEPÇÕES E PRÁTICAS GESTORAS NA AUTOIMAGEM DOS GESTORES.....	112

9 UMA REDE, DUAS ESCOLAS, DOIS PERFIS GESTORES DIFERENTES.....	128
--	-----

REFERÊNCIAS	132
-------------------	-----

APÊNDICE A - ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO: CARACTERIZANDO AS PRÁTICAS DO GESTOR	136
---	-----

APÊNDICE B - ENTREVISTA COM OS FUNCIONÁRIOS	137
---	-----

APÊNDICE C - MEMORIAL INVESTIGATIVO: ROTEIRO	138
--	-----

1 INTRODUÇÃO

Aqui quem leva puxão de orelha sou eu, dizem que sou bonzinho demais, mas é esse meu jeito, às vezes percebo que deveria ser mais rígido pra algumas coisas, mas não sou de chamar a atenção das pessoas na frente das outras, prefiro chamar num cantinho e conversar¹

“Permissivo”, “bonzinho”, “amigo”, “conselheiro”, quando se trata de gestão escolar, estamos habituados a ouvir esses termos para descrever um “bom gestor”. Por outro lado, estranhamos quando ouvimos: “ele é carrasco, mas é bom” ou “democrático, até demais”, termos que deixam dúvidas quanto à organização e ingerência do gestor: como pode ser carrasco e obter aprovação da comunidade escolar? E democrático, não deveria remeter ao ideal de gestão? Se for “democrático, até demais”, algo passou do ponto desejável, não?

Questões como estas pairam na minha cabeça desde que comecei a aprofundar a temática de gestão escolar democrática, mas, muito mais que um interesse individual, essas indagações permeiam a escola e, além disso, é a partir delas que podemos fazer avaliações e reflexões acerca dos dirigentes escolares.

A discussão produzida, portanto, pode permitir que a comunidade escolar pense na forma com a qual a escola está sendo conduzida, mas objetivamente, almeja levar os gestores a refletirem sobre suas práticas diárias. Seria uma maneira de ajuda-los a identificar que a forma com a qual conduzem suas escolas tem uma causa anterior que a representação de suas atitudes. Características da formação pessoal (convivência familiar, históricos escolares, experiências de vida), bem como da formação profissional (graduação, pós-graduações, vida profissional), ajudaram a desenhar seus atuais perfis, permitindo-nos entender como as diversas socializações dos indivíduos lhes possibilitam agir de maneira singular em cada contexto.

Em pesquisa realizada na Conclusão do Curso (TCC) de Pedagogia da UFPE, intitulada “Repercussões da formação profissional na gestão escolar”, analisamos, a partir de estudos baseados na teoria de *habitus* de Pierre Bourdieu, o porquê de existirem práticas gestoras tão díspares (autoritárias ou democráticas)

¹ SANTOS, Bianca e SIQUEIRA, Juliana. Repercussões da formação profissional na gestão escolar. Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação em Pedagogia. Recife, UFPE, 2014. (Extrato de fala de gestor escolar).

encontradas em escolas em uma mesma rede municipal, que por sua vez respondem às mesmas regulamentações e que têm certas semelhanças sociais e estruturais.

Estes aspectos nos conduziram a propor a presente pesquisa, pois temos como norte a investigação das causas subjetivas relacionadas às escolhas profissionais, que delinearam o perfil dos gestores. Temos, pois, como foco, a trajetória profissional do gestor escolar, em que procuramos identificar como seu processo de socialização influenciou nessa escolha.

O avanço sugere aprofundar questões relacionadas à constituição de perfis inseridos em meios plurais de socialização abordando e analisando além do campo pessoal, o campo profissional, haja vista que ambos foram fundamentais para a definição dos perfis gestores. Nestes termos, um dos aspectos que levaremos em consideração será a constituição da trajetória docente.

Outro apontamento que o TCC nos forneceu para prosseguirmos com a pesquisa, foi a ausência de clareza dos gestores ao se definirem enquanto democráticos, fato curioso e retomado na epígrafe inicial, quando um determinado gestor que, além de se perceber democrático, foi denominado pela equipe escolar, como sendo “bonzinho até demais”, o que nos demonstra que não há um aprofundamento acerca da concepção de democracia nessa escola, visto que a excessiva permissividade é entendida como aspecto positivo. Bem mais do que falta de argumentação teórica, o que podemos supor com esta pesquisa é que a forma com a qual a gestão democrática foi inserida nas escolas não privilegiou o debate epistemológico entre os dirigentes, mas abruptamente instaurou-se uma perspectiva administrativa proveniente do modo de produção taylorista que, mais recentemente, se materializou sob a abordagem de uma gestão de cunho gerencialista.

Nesse sentido, a escolha do tema teve origem em pesquisas anteriores na área de gestão escolar democrática (BOTLER, CORDEIRO e SANTOS, 2012), a partir das quais foi possível concluir que práticas *mais* ou *menos* democráticas do gestor não dependem apenas de regras da secretaria de educação ou condições físicas da escola, mas refletem também os seus perfis que são constituídos a partir da herança que carregam consigo de aspectos pessoais e profissionais, bem como de seus processos de socialização, principalmente no meio profissional.

O fato de buscarmos responder nossas inquietações a partir da análise das trajetórias do gestor e vice, explica-se quando entendemos a gestão democrática

enquanto *cultura organizacional* na qual os sujeitos envolvidos atribuirão e disseminarão seus valores de maneira arbitrária ou não, variando de acordo com a concepção de democracia de cada um. O gestor, enquanto líder terá uma carga mais intensa de responsabilidades, uma vez que sua função é, antes de tudo, a articulação de diferentes culturas a fim de criar um ambiente prazeroso e harmonioso na instituição, com a qual as pessoas se identifiquem e onde se especifique detalhadamente a função social que cada profissional exerce no ambiente escolar para que se evitem confusões de papéis e se valorize habilidades distintas entre eles. Um gestor democrático poderia, inclusive, vir a mobilizar outros sujeitos escolares a atuarem de forma a liderarem subgrupos, a exemplo de coordenadores de áreas ou como educadores de apoio. Desta forma, o gestor desenvolve senso de responsabilidade na equipe favorecendo uma cultura escolar colaborativa e engajada.

Partindo desse princípio, do poder que lhes é conferido, o gestor e o vice podem "empenhar-se tanto para concentrar o poder em suas mãos, como para construir um caminho que se propõe a romper com a forma como se constrói ou como se processam essas relações autoritárias"(MONTEIRO E BOTELHO, 2009, p.4). O que vai incidir sobre a forma de atuação destes gestores serão heranças advindas dos seus diversos contextos de socialização, sejam eles primários (familiares) ou secundários. Neste sentido, a trajetória de vida desses sujeitos muito nos tem a dizer sobre a identidade profissional que assumem, culminando em atitudes mais autoritárias ou democráticas que tenderão a ser exteriorizadas a partir do que foi acumulado historicamente em suas experiências de vida, perpassado pelos campos sociais, mas também daquilo que é atribuído socialmente como valor.

Nossa problemática considera as propostas de atualizações realizadas em processo de seleção para gestão por parte das secretarias de educação municipais e estaduais, tais como discriminada na Lei Ordinária 17950/2013 (RECIFE, 2013), a partir da qual a escolha do diretor e vice-diretor das escolas públicas do Sistema Municipal do Ensino de Recife - SMER passa a ser realizada em três etapas: I) Participação dos candidatos inscritos em Curso de Gestão Escolar (que tem como objetivo introduzir e atualizar os candidatos nos paradigmas, conceitos e ferramentas da gestão democrática e dar suporte técnico para elaboração do Plano de Gestão Escolar.)oferecido pela Secretaria Municipal de Educação;II - elaboração e validação do Plano de Gestão Escolar (este será elaborado para o triênio referente

ao mandato pretendido, pautado no Projeto Político Pedagógico de cada Unidade Escolar e tendo como um dos parâmetros os indicadores de resultados do Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB e do Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco - SAEPE ou outro sistema avaliativo que vier a ser criado no âmbito do Município do Recife.);III - eleição direta, através de sufrágio facultativo, dos segmentos da comunidade escolar.

Sobre as prerrogativas aos candidatos à gestão, essa Lei afirma: I - tenham cumprido estágio probatório;II - estejam lotados e em efetivo exercício do magistério na Rede Municipal de Ensino, há pelo menos 03 (três) anos;III - não tenham recebido penalidade equivalente ou superior à suspensão, resultante de processo administrativo-disciplinar, no período de dois anos que antecede o pleito;IV - não deixaram de prestar contas ao setor competente da Secretaria de Educação, respeitando-se os prazos previstos na legislação pertinente;V - apresentem, no ato da inscrição, a certificação exigida do curso de Gestão Escolar e o Plano de Gestão Escolar, devidamente validado.

Compreendemos, pois que estes pré-requisitos para se concorrer ao cargo poderiam ser mais criteriosos, como por exemplo, virem a incluir a exigência de maior tempo de serviço, ter experienciado antes a vice-gestão e demonstrar conhecimento amplo da comunidade escolar vigente, aspectos que não necessariamente garantam a democratização na gestão, mas indicam a necessidade de obtenção de conhecimentos específicos como uma triagem nos candidatos que de fato tivessem suporte para gerir as peculiaridades de uma escola específica. Consideramos que estes aspectos poderiam ajudar a reduzir as manobras políticas no momento da eleição, uma vez que todos os concorrentes estariam capacitados, minimizando assim a barganha de votos com a comunidade.

Supomos, então que a teoria dos campos, iniciada por Bourdieu (1989) e reconsiderada por Lahire (2002), irá nos ajudar a perceber quais momentos de suas vidas, pessoal e/ou profissional, observando aspectos da formação inicial e continuada (caso haja), foram decisivos para que esses docentes incorporassem posturas distintas. Estes autores, mas, mais especificamente Lahire, buscaram desenvolver argumentos que explicam que os costumes (re)produzidos pelos atores surgem de experiências socializatórias. Estes autores exploram pontos de vistas distintos, mas que concordam com a existência das incorporações sociais anteriores do processo de constituição do ser, sendo que Bourdieu parte do princípio de um

mundo unitário, atribuindo a incorporação do *habitus* familiar às concretudes da personalidade do sujeito e Lahire reverencia a existência de um mundo plural, defendendo a teoria dos campos de socialização secundários para a formação estrutural do *ator plural*.

A partir dessa discussão levantamos os seguintes questionamentos: De que forma a trajetória de vida dos gestores ajuda a constituir perfis distintos de gestão? O que a concepção de democracia dos gestores nos diz de suas práticas? Nesse sentido, almejamos como objetivo geral analisar como a trajetória pessoal dos gestores interfere em práticas democráticas. Especificamente, pretendemos caracterizar os diferentes perfis gestores; Identificar concepções de sujeitos escolares acerca da gestão e democracia e; relacionar práticas gestoras em relação às suas formações profissionais (docência) e pessoais/ trajetória de vida.

O aporte teórico dessa dissertação está ancorado nas seguintes categorias: a) gestão escolar democrática e liderança, onde traçamos um panorama a respeito de como a democracia ganhou espaço nas escolas, não apenas de forma representativa, mas também jurídica, trazendo assim a figura do gestor como um importante guia para a configuração do espaço escolar; b) formação pessoal e subjetividade, onde traremos as contribuições de Pierre Bourdieu e Bernard Lahire para entendermos quais aspectos da trajetória de vida dos gestores contribuem na construção dos seus comportamentos; c) caminhos percorridos pela profissionalização docente, em que a contribuição de Dubar nos auxilia a investigar como se estabelece o perfil identitário; d) trajetória docente e percursos para a configuração de suas práticas com foco na gestão.

Com a finalidade de levantar dados que apontem alternativas analíticas e explicativas a respeito da influência da formação pessoal e profissional nos diferentes perfis gestores que se configuram com ações ora mais democráticas, ora mais autoritárias realizamos um estudo de caso do tipo comparativo entre duas escolas da Região Metropolitana do Recife que nos chamam atenção, uma por seu aspecto democrático “até demais” e outra por ter objetivos e metas estruturados, mas sendo, por vezes percebida como centralizadora. Nas escolas escolhidas foram realizadas observações relacionadas à atuação dos gestores e vice-gestores, especialmente o uso dos princípios e práticas da democracia no cotidiano, manejo em resolver problemas burocráticos ou interpessoais, aspectos estes que muito nos dizem a respeito da compreensão do gestor e vice-gestor sobre sua profissão. A

partir de roteiros previamente estruturados realizamos entrevistas semiestruturadas, em que utilizamos como critério de escolha o maior tempo de prestação de serviço dos demais funcionários em ambas escolas. Com gestores e vice-gestores foram realizados memoriais investigativos pautados na entrevista do tipo narrativa, tendo como foco a trajetória de vida dos gestores. A identificação das categorias coletadas foi realizada a partir da análise de conteúdo de Laurence Bardin.

Para dar conta do debate teórico, fizemos levantamento inicial no Banco de Teses e Dissertações da Universidade Federal de Pernambuco, em que constatamos que há uma carência de estudos que correlacionem a escolha profissional docente tendo a gestão como foco da atividade de trabalho, à trajetória pessoal desses sujeitos. Elaboramos para tanto algumas categorias exploratórias a fim de localizar nas produções acadêmicas pontos de convergência ou divergência do que abordarmos nessa dissertação, quais sejam, *hábitus*, trajetória de vida e profissionalização.

A respeito do *hábitus* relacionado a perfis de gestores ou gestão escolar encontramos a teoria de Bourdieu fortemente representada tal qual a compreendemos, como “um leque de percepções, apropriações, ações que são experimentadas e incorporadas pelos indivíduos, sendo postas em prática à medida que recebem os estímulos de um campo (MATOS, 2006, p.2). Entretanto a localização desta concepção refere-se ao significado de participação e não de perfil do gestor, como sugerimos.

Identificamos o *hábitus* abordado sob influência da organização e ética escolar sendo este instituído ou cultivado, entretanto analisando criticamente, compactuamos com o propósito de que “o *hábitus* reduz as alternativas de ações a uma única opção e faz com que seu valor se transforme em valor intrínseco ou em instituição” (BOTLER, 2004, p.103). Deste modo, encontraremos nos estudos de Lahire uma concepção mais abrangente dos campos de socialização que abarca a categoria “trajetória de vida”, a qual¹ empregamos para compreender a gênese das práticas dos gestores e vice-gestores.

A este respeito, Santos (2002) relaciona representações sociais do fracasso escolar à pobreza e desestruturação familiar, e se utiliza do *hábitus* como sendo uma noção mediadora que rompe com o senso comum entre indivíduo e sociedade, sob forma de disposições duráveis. Este aspecto nos interessa aprofundar.

A literatura consultada inclui também a noção de *habitus* sob perspectiva de áreas distintas do conhecimento como Serviço Público (CAIO, 2009), Saúde (OLIVEIRA, 2010), Arquitetura (ALBUQUERQUE, 2012) e Direitos Humanos (OLIVEIRA, 2015), entre outras.

Para descrever o que caracterizamos enquanto trajetória faz-se necessário partir da gênese da palavra: entendemos trajetória como o caminho que um determinado corpo/objeto/pessoa percorre para chegar a algum ponto/destino. Trajetória de vida surge também como pauta de discussão nas áreas das ciências exatas, da saúde além das ciências humanas. Esta última configura nosso campo de interesse, particularmente as trajetórias de vida ligadas à docência e, mais especificamente, à gestão escolar. Através desse afunilamento, apenas treze produções foram encontradas, dentre elas, VALONES (2003), CORREIA (2003), SANTOS (2009), relacionadas à longevidade escolar, políticas de correção de fluxo e aquisição da linguagem.

Localizamos também trajetórias de vida referenciadas em poder disciplinar na relação pedagógica. Chamou-nos a atenção o fato de estes trabalhos serem principalmente autobiográficos, ou seja, são tratadas trajetórias profissionais dos próprios autores como forma de alavanca para os estudos sobre relações de poder, onde são observadas relações entre professores e alunos dentro da sala de aula/escola (VALONES, 2003).

Vimos, portanto, a consideração da trajetória de vida como elemento importante à escolha profissional, entretanto sem adentrar na discussão sobre profissão. Também foram encontradas produções onde a trajetória exercia papel de destaque de um sujeito a respeito do êxito escolar em família negra, caracterizando longevidade escolar (SILVA, 2005). Neste sentido, um dos autores que tomaremos como importante referência e que é indispensável a tal discussão é Bernard Lahire, que aprofunda a concepção bourdieusiana sobre herança, questionando os limites postos referentes a algo dado de pai para filho, mas concebendo a herança como construída dentro dos grupos familiares e sociais, contradizendo assim a ideia de capital cultural como sendo inata:

As noções de “capital cultural”, “herança” e “transmissão” deixam de ser primordiais, quando mudamos a escala de observação, analisando e descrevendo no âmbito familiar, os processos de superação de cada sujeito ou família individualmente. (SILVA, 2005, p.98).

O conceito de trajetória, portanto, apesar de tratado em sua relação com a educação por diversos prismas, não é abordado em referência ao fazer gestor na escola. Neste sentido, perceber de que maneira ela influencia na escolha profissional do gestor e nos seus processos de superação será um dos nossos desafios, considerando, à luz do autor, os desafios postos para o educador que assume a função de gestor escolar.

O tema profissionalização tendo como foco a função gestora em escolas enquanto seguimento da docência não foi encontrada, entretanto vimos de forma bastante presente a historicidade da profissão docente, desde a sua implementação até seus saberes vivenciados na prática (AUGUSTO, 2010; PERES, 2006; FERREIRA, 2003). Destas produções, podemos destacar momentos históricos onde a docência buscou seu espaço diante das demais profissões, desde a vinda da Coroa Portuguesa ao Brasil até as Constituições e Diretrizes que delimitam parâmetros legais da docência enquanto profissão, onde desde o pensamento iluminista já havia a necessidade da emergência da profissionalização docente como uma “função que adquire seu cabedal na ciência pedagógica e na emergência de um conjunto de atribuições de caráter específico, pedagógico, que o diferenciava das demais profissões liberais e públicas do império” (PERES, 2006, p.38).

Também foi presente nos achados sobre profissão, a revisão teórica contendo os escritos de Norbert Elias, autor que embasará algumas discussões presentes nesse trabalho a respeito da indissociabilidade entre a vida cotidiana e as transformações sociais, a divisão do trabalho e o Estado.

Esse levantamento nos serve para averiguar o que a literatura nos diz sobre nosso objeto de estudo, fruto de pesquisas anteriores que nos permitirão avançar a partir do que já foi produzido. Neste sentido, acreditamos na relevância desse estudo, pois, a partir do que já foi exposto, não encontramos referenciais que analisem as causas pessoais que conduzem gestores (subjetividade, ou seja, como se deu a escolha do curso, quais caminhos percorridos trilhados na busca de sua profissionalização), bem como explicações profissionais que apontem para a constituição de personalidades autoritárias ou democráticas entre os gestores e vices-gestores. É procurando entender como esses perfis se desenvolvem nas escolas, baseados em uma trajetória de vida específica à luz de teóricos que abordam a maneira pela qual incorporamos as experiências dos campos que nos

relacionamos, que este projeto visa proporcionar um olhar mais apurado para a formação pessoal e profissional desses dirigentes que estão à frente das escolas.

Após estabelecer nosso ponto de partida, argumentamos *a priori* que a trajetória pessoal pode levar ou não à busca da profissionalização e, por que não dizer, especialização na função gestora.

Com a finalidade de familiarizar o leitor com o conteúdo que vem a seguir nesta dissertação, traremos o desenho em que ele se estrutura.

A transição entre uma direção tradicional baseada em um corpo organizativo burocrático e administrativo para uma gestão colaborativa e democrática encontra-se caracterizada e analisada no primeiro capítulo.

A subjetividade do gestor é tratada no segundo capítulo, bem como os caminhos para a formação pessoal deste sujeito. Para tal, traremos ao debate as concepções de mundo, tendo como perspectiva a unicidade deste com Pierre Bourdieu. Adiante, complementaremos a discussão a respeito da teoria bourdiesiana com os estudos plurais de mundo de Bernard Lahire, em que este último se debruça sobre o *habitus* tratado por Bourdieu e avança nesta categoriatrazendo a inovação dos aspectos da socialização secundária dos atores plurais, perspectiva que tomaremos como base nesta dissertação. Este capítulo tem por objetivo apresentar o ponto de partida que nos subsidiará a analisar a trajetória de vida dos gestores, por meio da teoria ressignificada de *habitus* tratada por Lahire. Este autor fornece elementos que nos auxiliam analisar as possibilidades de os gestores assumirem posturas diferenciadas no campo profissional da docência via experiências acumuladas do passado e do presente.

O terceiro capítulo está direcionado ao que as ciências sociais nos dizem a respeito de profissão. Aqui encontraremos o debate a respeito da dicotomia entre *ocupação* e *profissão* e o lugar que a docência foi assumindo no campo das profissões.

O quarto capítulo completa o debate teórico aqui proposto pondo em pauta a docência enquanto profissão e como a gestão é percebida no meio desse processo de profissionalização, especialmente em um ambiente democrático, podendo assumir características de profissão, mesmo esta estando atrelada à função docente. Queremos reforçar o esforço empreendido na trajetória pessoal e profissional de gestores para chegar ao exercício da gestão e relacioná-lo ao perfil assumido por estes sujeitos em suas práticas gestoras.

O delineamento da coleta de dados desta dissertação se localiza a partir do quinto capítulo, onde situaremos o leitor em como nosso campo de pesquisa foi selecionado e quais categorias servirão para subsidiar nossa análise.

No sexto capítulo apresentamos e analisamos a escola aqui denominada LV e as situações que envolvem uma escola que, apesar de ser gerida por gestor e vice-gestora que foram eleitos apresentando uma mesma proposta gerencial, suas ações conduzem a dois perfis distintos de organização escolar, segregando assim a instituição em duas realidades que se contrapõem, uma quando o gestor está presente, outra quando este “sai de cena” e quem assume é a vice-gestora.

O capítulo que se segue, retrata a escola AB, uma realidade organizacional diferente da citada no parágrafo acima, onde existe consonância na liderança e onde esta procura estabelecer objetivos e metas em comum para a aprendizagem dos alunos.

No oitavo capítulo encontra-se o fechamento desta dissertação, onde tecemos considerações a respeito de como a trajetória de vida dos gestores foi sendo constituída por intermédio das experiências socializatórias ao longo da profissionalização docente, permitindo que determinados comportamentos fossem identificados em práticas mais democráticas ou em práticas nem tão democráticas assim.

2 MUDANÇA DE PARADIGMAS E AVANÇOS EM PROL DA DEMOCRATIZAÇÃO DA GESTÃO

Antes de tecermos considerações a respeito do que entendemos por gestão escolar democrática, a qual acreditamos ser importante para a vivência da democracia dentro do espaço escolar, faz-se necessário compreender o caminho percorrido pela democracia nas escolas desde sua efetivação até a materialização nos dias atuais.

Pensar a escola é pensa-la inserida dentro de um contexto sócio-político mais amplo que envolve a conjuntura da sociedade, especificamente a brasileira, em um dado momento histórico. Antes do processo de redemocratização da escola pública, nos anos 80, a globalização dos mercados e o esgotamento do modelo taylorista-fordista, contribuíram e impuseram formas de produção específicas à sociedade, bem como à escola moderna. A lógica departamental, individualista e burocrática, já não dava mais conta do ritmo competitivo dos mercados globalizados. “As empresas têm procurado modificar seu padrão gerencial, face à presença desse novo padrão de sociabilidade, incorporando ao seu processo produtivo as técnicas decorrentes do paradigma da qualidade total” (WITTMANN e FRANCO 1998, p. 14). Estas mesmas empresas precisavam ceder espaços às dinâmicas que integrassem o trabalhador aos postos de trabalho, fazendo-o sentir-se responsável pelo sucesso da produção e peça fundamental da engrenagem mercadológica.

Também a globalização vai reconfigurando valores dentro do ambiente escolar, a busca da qualidade vai firmando suas raízes especificamente na gestão das escolas.

Entender como se deu o processo de transformação entre a concepção da administração escolar clássica e a gestão democrática tal qual conhecemos é, antes de tudo, considerar o contexto político, social e econômico que nosso país vivenciava como pano de fundo para todas as tensões decorrentes desse meio. Drabach e Mousquer (2009) problematizam o campo em que se situa o nosso foco de pesquisa, a institucionalização da gestão democrática, o que nos auxilia a debruçarmos sobre este processo, com vistas a melhor compreendê-lo.

Conforme estes autores (op.cit), os primeiros escritos sobre administração escolar surgem em 1930, pós-primeira guerra mundial e, no contexto educacional, travava-se de uma disputa entre as concepções tradicionais de educação e as

progressistas, lideradas por John Dewey, tendo impacto no Manifesto dos Pioneiros da Educação (1932), no Brasil. A efervescência política e social pela qual passava o Brasil, permitiu que autores da modernidade levantassem em pauta temáticas revolucionárias para a época, entre os quais Leão (1945), Ribeiro (1986), Lourenço Filho (2007) e Teixeira (1961, 1964, 1997). Estes autores propunham algo revolucionário para a época, já que as concepções clássicas dominavam o cenário educacional, e foram os precursores sobre a teorização da administração escolar no Brasil. Desta forma, os estudos destes autores possibilitaram avanços para os escritos a respeito da teorização da administração escolar, não que estes tenham sido os primeiros a vivenciar este processo, mas os quatro ganham visibilidade por registrá-los, imprimindo ao Brasil referências na área educacional administrativa.

Nesse contexto, a administração escolar era percebida como exercício funcional, ou seja, função meramente burocrática, tendo por finalidade garantir unidade e economia às etapas educacionais. A escola era percebida à imagem das relações advindas da administração empresarial a fim de torná-la mais eficiente. Tal como as empresas, deveriam ser estabelecidas divisões de trabalho de acordo com as aptidões dos sujeitos, pois “as pessoas que dele participavam eram consideradas peças abstratas” (LOURENÇO FILHO, *apud* DABRACH e MOUSQUER, 2009, p.11)

Após anos de predomínio, onde a administração educacional era mantida e alimentada de forma semelhante à administração empresarial, Teixeira (1964) vai caracterizando o campo administrativo, apontando aspectos diferentes da gerência empresarial, neste caso, aspectos humanitários e sensíveis às questões sociais. O ganho da escola vai no sentido do rompimento dos princípios da administração geral até então apenas adequados à escola. Este autor estabelece a diferença entre administração escolar e empresarial, ressaltando a valorização do educando, onde a natureza dessa administração seria de “subordinação e não de comando da obra da educação, que efetivamente se realiza entre o professor e o aluno” (TEIXEIRA, 1964 *apud* DABRACH e MOUSQUER, 2009, p.271). Seus escritos têm consonância com os propósitos escolanovistas de John Dewey com quem manteve contato. A relevância do seu legado encontra-se na defesa da superação de princípios técnicos, administrativos e burocráticos que permeavam o debate educacional na época, o que repercute no debate educacional dos anos seguintes. Além disso, seu olhar sensível a classe minoritária também permite que seus escritos ganhem visibilidade, com a principal ideia de que “não é apenas necessárias escolas para

todos, mas que todos aprendam” (TEIXEIRA apud DRABACH e MOUSQUER, 2009, p.270).

Este teórico abre espaço para efervescenciado debate no campo da administração educacional, fato que vai culminar na década de 1980 com a redemocratização do país e da renovação dos escritos da educação, especialmente no campo da gestão democrática.

É nesse cenário turbulento, entre finais dos anos 1970 e início dos anos de 1980, quando o país vivenciava momentos de agitação no cenário político advindo do processo de redemocratização da estrutura brasileira, lutas travadas em prol da reabertura política, da democracia, de críticas ferrenhas quanto a tecnocracia da administração escolar, fim da ditadura, saturação dos modelos taylorista/fordista, que se abre espaço efetivo para novos debates e, a partir de então, a gestão democrática começa a ser pensada, especialmente pelos movimentos sociais.

Neste contexto, princípios como democracia, cidadania, qualidade, justiça social e igualdade, começaram a ser incorporados nas práticas e nas leis que regem a educação e que permeiam o universo do mundo contemporâneo. Apesar de ter clareza de que não há uma única definição a respeito da gestão a qual defendemos e por saber que mesmo sendo instituída por lei para todas as escolas públicas brasileiras, o que vai dar o caráter democrático são ações e práticas gestoras, este debate nos conduz a buscar conceituar a gestão democrática como

um processo político no qual as pessoas que atuam na/sobre a escola identificam problemas, discutem, deliberam e planejam, encaminham, acompanham, controlam e avaliam o conjunto das ações voltadas ao desenvolvimento da própria escola na busca da solução daqueles problemas. Esse processo, sustentado no diálogo, na alteridade e no reconhecimento às especificidades técnicas das diversas funções presentes na escola, tem como base a participação efetiva de todos os segmentos da comunidade escolar, o respeito às normas coletivamente construídas para os processos de tomada de decisões e a garantia de amplo acesso às informações aos sujeitos da escola (SOUZA, 2009, P.125/126).

Podemos dizer que o maior ganho da nova forma de pensar a gestão alicerça-se na dimensão cultural do trabalho, que a percebe materializada “no sistema escolar e que pode ser transformada em prática democrática concreta na escola a partir de um processo interno singular de aprendizagem coletiva, ou seja, da organização escolar” (BOTLER, 2010, p.195). Estes elementos serão viabilizados ou não através da postura que o gestor assume ante a situação exposta, o que terá

relação direta com os valores que lhe são característicos e que, conseqüentemente, refletirá nas relações de poder estabelecidas dentro da escola.

A materialização da gestão democrática no âmbito escolar desenvolveu-se a partir de critérios específicos que respaldam ações direcionadas ao corpo de dirigentes da instituição. Esses critérios, denominados mecanismos de gestão, irão variar nos aspectos subjetivos de acordo com o perfil de cada organização (ações coletivas), mas a essência deve permanecer a mesma. O Conselho Escolar é um dos principais órgãos deliberativos da democratização nas escolas, pois ele promove espaços de decisões, reflexões, avaliações, acordos e envolvimento entre pais, professores, alunos e comunidade. Para que o Conselho cumpra efetivamente com seu papel, é necessário que aqueles que encabeçam as reuniões tenham a sensibilidade de compreender e possibilitar que as diversas vozes se manifestem independentemente dos graus de escolaridade. A esse respeito, Werle (2003) adverte:

Não há poder, a priori, nos Conselhos Escolares, mas como decorrência do exercício da palavra, da capacidade de argumentação nas reuniões, do nível de escolaridade dos participantes e da polarização da comunidade escolar e, as percepções que os diferentes atores desenvolvem sobre o poder real influenciam nas relações de poder (p.10).

A autora alerta para casos em que um dos membros do conselho toma a iniciativa de encabeçar as reuniões coagindo os outros presentes a concordarem com a proposição em questão. Para nossa perspectiva analítica, podemos tomar como indivíduo investigado o gestor, que, por ter um papel de liderança na escola, torna-se mais propenso a evidenciar suas prerrogativas perante o público. Neste sentido, o gestor deve estar atento e ter a clareza de que a valorização e o aproveitamento das falas mais simples dos sujeitos também ajudarão na condução de suas ações, respeitando e dando o mesmo reconhecimento às diferentes polarizações de níveis escolares que se concentrem no conselho. Nos espaços de socialização da escola com a comunidade, o gestor deve procurar contemplar os diferentes discursos para que o Conselho cumpra com suas funções, sejam elas deliberativas, consultivas, fiscais ou mobilizadoras. A forma como o gestor dirige as reuniões, a escuta promovida e a atenção aos sujeitos presentes pode gerar consenso ou conflito.

Outra via importante de democratização da gestão escolar é a eleição de dirigentes. Esta via de representação foi uma das grandes vitórias em busca de uma maior legitimidade para os processos de escolha dos gestores, a luta representa uma não aceitação dos antigos currais eleitorais que permeavam a escola de uma rede de interesses, muitas vezes ligados a partidos políticos, consolidando-se como procedimentos subjetivos e clientelistas por um lado e, por outro, os concursos públicos que, por serem configurados como provas de questões objetivas, não levavam em consideração o caráter subjetivo dos concorrentes ao cargo, em habilidades específicas de liderança escolar, por exemplo.

Não estamos dizendo com isso que a eleição, por si só, garanta a democratização nas escolas; o que vai determinar essa relação é a postura assumida pelos gestores eleitos. Entretanto, procura-se com isso evitar favorecimentos desleais que deslegitimam o processo democrático. Além disso, atribui relativos poderes aos que compõem o corpo escolar, uma vez que são estes que votam nos seus representantes.

O Projeto Político Pedagógico (PPP), documento pensado e elaborado pela comunidade escolar paralelo ao programa de ação elaborado pelos gestores a partir do conhecimento empírico da realidade da escola, e materializado por todos os integrantes da instituição, mediante metas estabelecidas, é o corpo estruturante integrador das prioridades destacadas pela coletividade que estabelece normas, metas, objetivos e ações a serem desenvolvidas, tornando o PPP um:

Processo de aproximações sucessivas entre (1) a prática pedagógica que se realiza na escola e o que se pensa sobre a educação, sobre o ensino, os conteúdos de ensino e os estudantes; (2) a ideia de que se tem da tarefa social da escola e o trabalho que nele se realiza; (3) as intenções de trabalho na escola e os resultados escolares nela produzidos. (SANTIAGO, 2009, p.99).

Mais do que um arquivo estocado, o PPP tem impresso o perfil da gestão que se deseja para a escola e o perfil do sujeito que se pretende formar. Embora tenha em sua constituição o dever de promover uma escola democrática, não é sempre isso que ocorre, já que experiências cotidianas nos permitem apontar para uma efetivação do documento não tão pautado na realidade escolar como deveria, comprometendo assim aquilo que Cury (2007) percebe a respeito da gestão democrática, e, por conseguinte, dos seus mecanismos democratizantes:

Transparência e impessoalidade, autonomia e participação, liderança e trabalho coletivo, representatividade e competência. Voltada para um processo de decisão baseado na participação e na deliberação pública, a gestão democrática expressa um anseio de crescimento dos indivíduos como cidadãos e do crescimento da sociedade enquanto sociedade democrática. (p.494)

Apesar das manobras realizadas, a grande relevância do PPP dentro das escolas é pensar coletivamente nas possíveis ações de organização da instituição, bem como avaliar se estas foram bem realizadas. Além de gerar autonomia, o PPP possibilita que se elaborem objetivos por meio da autonomia que lhe é concebida para a escola, sem necessariamente esperar pelas decisões das esferas globais.

Esse olhar de cunho mais subjetivo e democrático diante da gestão só foi possível através da superação da dimensão técnica da administração, bem sucedida no campo empresarial, mas obsoleta quando pensada em democratização da gestão na área da educação, que cedeu lugar a “ações que criam e recriam alternativas mais democráticas no cotidiano escolar no que se refere, em especial, às relações de poder ali presentes” (SOUZA 2009, 126), tratadas agora como elemento que pode facilitar o convívio entre as relações interpessoais e focalizar aspectos específicos de cada unidade escolar.

Destacamos o modelo organizativo de administração escolar como não mais aceitável às demandas democráticas deste século, pois a valorização do gestor democrático que se pretende disseminar enquadra-se na ideia da qualidade nas relações de produção material, delineando um administrador capaz de otimizar o tempo, delegar funções, preservar a todo custo o rendimento do grupo, tal como sugere o modelo capitalista de gerenciamento de empresas. Esta concepção de qualidade encontra-se ultrapassada, uma vez que a instituição sofreu mudanças significativas no progresso à conquista democrática. O gestor, deve manter-se democrático, deliberativo e colaborativo para que todos se sintam parte fundamental no processo ensino-aprendizagem devendo responsabilizar-se tanto pelo sucesso quanto pelo fracasso da instituição.

A fim de analisarmos quais critérios serão levados em consideração quando nos depararmos com gestores caracterizados por perfis que se distinguem entre si, deixaremos explícitos elementos fundamentais que evidenciem atitudes democráticas nas escolas. Vale salientar que não estamos querendo com isso

elaborar teorias que enquadrem a subjetividade dos dirigentes, apenas elencaremos critérios que possibilitarão identificar perfis que tendem ora à democracia ou ao autoritarismo.

Baseado em um projeto documental intitulado “Escolas de valor”, a Fundação Santillana (2009) retratou seis experiências bem-sucedidas na educação pública de todo o Brasil, tendo como foco a gestão dessas instituições. O projeto se deparou com escolas em condições de subsistência diferentes entre si, com indicadores de violência nas comunidades, falta de verba dos entes federais, indisciplina dos alunos, criminalidade e evasão como fatores que, num primeiro momento poderiam ser encarados como barreiras, mas que foram peça fundamental para que a gestão desenvolvesse trabalhos específicos que evidenciassem o que se escondia por trás de tais adversidades. É sabido que não podemos generalizar as situações encontradas para os diversos espaços escolares da Região Metropolitana do Recife, nosso campo de pesquisa, mas muito do que foi relatado no projeto reflete a vivência nas nossas comunidades. Foi por este motivo que consideramos que os exemplos de iniciativa e trabalho coletivo da gestão podem nos oferecer o direcionamento a fim de identificarmos posturas democráticas e colaborativas nos espaços escolares.

Uma das experiências relatadas diz respeito a uma escola do Amazonas, que mostrou que foi possível vencer as dificuldades de uma escola com poucos recursos e de difícil acesso com solidariedade, em que a pergunta central que o gestor fazia era “qual é a escola que nós queremos? ”, e, com isso angariava apoio da comunidade local, a qual se engajava para mudar aquela realidade. Participação, diálogo, integração da comunidade, investimento na formação continuada dos professores, parceria com a universidade, co-responsabilização e atividades extras no contra turno, foram estratégias consideradas exitosas para que fossem reconhecidas e valorizadas com destaques de referências em gestão.

O exemplo do Rio Grande do Sul mostrou que recuperando a autoestima foi possível transformar o contexto de agressividade e desinteresse dos alunos. “O que falta na escola? ” era a pergunta que a gestão se fazia todas as vezes em que os problemas de indisciplina vinham à tona. Os dirigentes perceberam que o que faltava era o investimento em merenda, espaço de recreação e formação continuada dos professores, e foi assim, a partir de um trabalho direcionado, que conquistaram reconhecimento no aspecto da Responsabilidade Social da Assembleia Legislativa

do Rio Grande do Sul. Ações como mutirão nas escolas envolvendo alunos, pais e funcionários, crianças sendo monitoras do recreio e vereadores por um dia, demonstraram a capacidade de agir democraticamente e vivenciar a democracia naquele ambiente.

O caso de Pernambuco mostra que conhecer bem a escola facilita na resolução dos problemas organizacionais. A vice-gestora foi aluna da diretora da escola, bem como outros profissionais, o que ajudou na consolidação de uma cultura de colaboração atrelada ao sentido de pertencimento destes profissionais. Nesse sentido a palavra de ordem utilizada foi harmonia, investiu-se em infraestrutura equipando com centro de informática, laboratório de ciências, central de tecnologia e aulas de alemão, este último provocado por uma parceria entre a escola e o governo do estado por meio da qual elaboraram o projeto “Correio Brasil-Alemanha” que proporcionou intercambio entre os estudantes que puderam compartilhar e aprender a cultura de uma outra nação.

A criminalidade na escola da Bahia incitou movimentos de resistência que, numa luta incansável de inclusão e acolhimento aos alunos, reverteu o quadro agressivo para práticas esportivas e experiências voltadas à capoeira. A gestão decidiu que não haveria problemas, mas sim desafios e estimulou o cultivo de uma cultura de paz na escola. O resultado do projeto de envolvimento dos alunos com o universo dos jogos e das danças foi a redução massiva da evasão, pois fazia-se questão de receber os alunos mesmo aos finais de semana e, conseqüentemente, registrou-se queda dos casos de violência na escola.

O Rio de Janeiro tem como exemplo uma escola pautada na perseverança, pois, apesar de ter como vizinhança o Morro do Alemão, comunidade de baixa renda reconhecida pela alta incidência de criminalidade e violência, a escola passou a ter 100% de aprovação entre seus alunos e conquistou altos resultados no IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica). A gestão garante que o grande feito é considerar os alunos como os verdadeiros protagonistas do processo de ensino-aprendizagem e de suas histórias e realça a condição de mediadores dos profissionais que atuam para que isso aconteça, mas não abre mão da ordem e da autoridade.

O sexto e último caso retrata uma escola indígena localizada no Tocantins. A identidade dos alunos índios é tida como prioridade, eles são alfabetizados primeiro na sua língua materna e depois na portuguesa. A gestão é empenhada na formação

continuada dos seus professores que, obrigatoriamente, devem ser indígenas e garante que indisciplina, evasão, desrespeito e indiferença são palavras que não fazem parte do cotidiano dessa escola.

Podemos perceber a pluralidade de casos e situações que este estudo nos fez analisar. Apesar de não podermos generalizar os contextos, sabemos que cada região terá suas especificidades, mas a contribuição vai mais além do que copiar as iniciativas dos gestores: vale pensar a escola como espaço heterogêneo composto por indivíduos imersos em culturas diferentes que vai desembocar em um espaço onde se pensa no coletivo.

Todas as escolas referenciadas acima passavam por certo tipo de dificuldade, por problemas sociais que dificultavam o trabalho pedagógico, entretanto houve nos gestores iniciativa organizacional que lhes permitiu transformar situações adversas em favoráveis, contando ainda com o apoio da comunidade escolar como um todo.

Criar um ambiente favorável ao desenvolvimento particular de cada estudante deve ser um desafio diário aos que estão à frente da escola. A burocracia e a tecnocracia não respondem mais as necessidades de uma escola múltipla. A mudança de paradigma permeou o ambiente escolar, de uma forma ou de outra, pois o modo de implementação da democracia mercantil nas escolas via qualidade total, impulsionou ações colaborativas e de enfrentamento aos velhos paradigmas.

Apesar de acreditar que ainda haja espaços para melhoria na seleção dos dirigentes escolares, muito se avançou, caminhamos tanto no sentido legal, Constituição, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, quanto nas vias de fato, como apontamos acima exemplos de escolas bem geridas. É nessas ações democratizadoras de gestores com perfis de liderança, engajados e comprometidos com o objetivo final da educação que é a oferta de uma aprendizagem de qualidade, de autonomia de suas ações e de controle das atividades desenvolvidas, pois não há organização sem regras, que se pode galgar a democracia de fato e de direito pela qual tanto se lutou e vislumbrar caminhos ainda mais promissores para a gestão educacional que motivará os demais sujeitos escolares a lutar por uma educação de qualidade.

Faz-se necessário mencionar a divergência entre os paradigmas de uma escola pautada em princípios administrativos tradicionais e os princípios que defendem um projeto democrático social, como sendo reflexos do macro sistema social. Realidades opostas que atenderam e atendem a modelos distintos de

sociedade e de formação humana. A administração tradicional situava numa conjuntura onde se entendia que a escola era responsabilidade do Estado, sendo ele seu principal mantenedor, tal qual a Constituição decretava “a leitura, ao pé da letra da determinação constitucional de que educação é dever do Estado, é comumente associada a este entendimento. Segundo ela, portanto, educação é apenas direito da sociedade (LUCK, 2000 p.03)”, o Estado centralizador refletia em ações igualmente centralizadoras na escola, e dirigentes, professores e alunos obedeciam à mesma lógica gerencialista.

Tendo em vista a saturação das atribuições estatais, sua ineficiência em garantir que a educação fosse de fato responsabilidade do governo, e a evolução das dinâmicas das interações sociais, o neoliberalismo conduz a organização da escola a estabelecer parcerias colaborativas numa perspectiva de Estado mínimo e relaciona a democratização da gestão à redução da intervenção do estado, deixando a escola à mercê da iniciativa privada, da livre concorrência, do mercado manipulador.

Dada a complexidade da evolução global, visando atender às demandas sociais plurais, um novo paradigma é defendido com vistas a levantar a bandeira de um projeto social de gestão democrática, que preza pela qualidade social da educação, com vistas a formar o educando para a cidadania, onde não se sustenta mais a visão de uma gerência hierarquizada, verticalizando assim a estrutura da gestão das escolas.

Os seis exemplos citados sobre gestões “de sucesso” são de relevância para que tenhamos um parâmetro a ser analisado quando pensamos em casos de gestões escolares que dão certo. Entretanto ressaltamos que os problemas que estão diante dessas gestões não são apenas de sua responsabilidade, mas são antes incumbências do Estado, que tem ingerência social e, particularmente, educacional.

A precariedade de acesso e de condições estruturais da escola, a violência e a marginalização, por exemplo, são problemas que estão inseridos dentro de um macro contexto de vulnerabilidade e de desigualdade que assola o país. O risco encontra-se quando é sugerido às escolas que elas devem esforçar-se ao máximo para que suas ações surtam efeito e sejam reconhecidas “merecidamente”. As ações gestoras são válidas desde que não seja atribuída a elas a competência de

solucionar problemas que estão na esfera da desigualdade social e que fogem ao controle escolar.

As boas práticas dos gestores são evidenciadas como esforços individuais que, em conjunto, geraram uma força tarefa em prol do objetivo que se teve a alcançar. Essas ações não foram constituídas individualmente já que o meio, a história de vida, a formação profissional, as experiências e os grupos sociais ajudaram a desenvolver um perfil único e mobilizador que fizeram com que a trajetória destes docentes/gestores fosse igualmente exitosa.

3 FORMAÇÃO PESSOAL E SUBJETIVIDADE

O movimento de incorporação do passado reverbera nas ações presentes dos indivíduos e é um exercício conflitante de localização temporal, que apreende as experiências do meio peculiar na prática da constituição da história de vida dos sujeitos. Nestes termos, compreendemos que a mudança paradigmática apresentada no capítulo anterior não se faz “por decreto”, mas insere-se num emaranhado de aspectos referentes às subjetividades, que interferem no modo como são incorporadas as novas determinações que recaem sobre a escola.

Antes de tecermos considerações sobre a transformação do que é incorporado em ações práticas, vale destacar como essa temática foi discutida por autores clássicos da sociologia.

De acordo com os estudos de Nogueira (2009), os anos de 1960 vêm para confrontar a crença de que a escola pública e gratuita resolveria o problema do acesso à educação, embasado no princípio da igualdade de oportunidades entre os cidadãos, uma escola neutra em que caberia desenvolver os dons individuais a fim de ocuparem seus determinados lugares na hierarquia social. Essa imagem de benevolência que a escola assumia até então, vai sendo redesenhada por uma interpretação radical do papel dos sistemas de ensino na sociedade.

Dois pontos fundamentais proporcionaram essa nova leitura dos problemas que envolviam a escola e a sociedade. Em primeiro lugar, houve um estremecimento com relação à vertente funcionalista, uma vez que foram feitas grandes pesquisas quantitativas estrangeiras, de vertente crítico-reprodutivista, comprovando o peso da origem social sobre os destinos escolares, colocando assim em cheque a igualdade de oportunidades que a escola proporcionaria. A origem social dos alunos passou a ser peça chave para o reconhecimento de que o desempenho escolar não dependia do esforço individual dos alunos. Outro ponto refere-se à massificação do ensino que, de forma indireta, possibilitou o desenvolvimento de perfis autoritários e elitistas de profissionais no sistema educacional, além do baixo retorno social e econômico provocado pela desvalorização dos títulos e certificados em detrimento da grande quantidade de pessoas formadas. Essa efervescência originou um amplo movimento de contestação social em 1968.

A explicação funcionalista, liderada por Boudon (1997) afirmava a origem social e os indicativos de desempenho escolar como sendo uma relação de causa e efeito. Bourdieu (1989), em contrapartida, considerava esta relação como “anomalia”. Na sua leitura, os dados que “apontam a forte relação entre desempenho escolar e origem social e que, em última instância, negam os paradigmas funcionalistas, transformam-se em elementos de sustentação da nova teoria” (NOGUEIRA, 2004, p.13), pois, muito mais que falta de competência, faltava oportunidade e condições de acesso e permanência. Além disso, e reforçando a tese crítico-reprodutivista, Bourdieu (1989) compreende a escola como uma das principais instituições por meio das quais se mantêm e se legitimam os privilégios sociais, o que permitiu percebê-la inserida no processo de reprodução e legitimação das desigualdades sociais onde se via igualdade de oportunidades, meritocracia e justiça social. Apesar de reconhecida como inovação de pensamento nos anos 1960, já que permitiu um olhar direcionado aos problemas reais que existiam como barreiras sobre as relações sociais e culturais dos indivíduos, esta teoria passou a ser criticada posteriormente.

Lahire discute a relação entre educação e classe social, mas entende que o meio social é determinante para o desenvolvimento pessoal e não apenas o meio familiar, ou seja, ele acredita que possa haver mudança social, mesmo a partir de famílias pobres. Sua obra auxilia a pensar numa escola que, ainda que em localidades vulneráveis e carentes, se constitua em ambiente de socialização secundária passível de transformação social.

É neste sentido que Lahire (2002) discorda do conceito de *habitus* como eficiente para explicar uma sociedade com grandes níveis de desenvolvimento como a que vivemos, criticando os limites da tese de Bourdieu, baseada na fraca divisão de trabalho da comunidade camponesa argelina, inserida em um modelo de sociedade pré-industrial e pré-capitalista. Além disso, atribui à escola a carga de que ela é a instituição que de forma mais sistemática e durável **rompe com o senso prático das experiências anteriores através de uma socialização mais prolongada.**

Consideramos, pois, as três perspectivas como fundamentais para uma análise sobre como as influências profissionais e pessoais ajudam na constituição de um perfil de gestor democrático ou autoritário, já que apresentam recorte histórico

do pensamento social de um tempo, todavia enfatizaremos o trabalho de Lahire, pautado numa visão de mundo plural.

Para melhor explicitação do tema, a introdução deste capítulo sinaliza o ponto de partida de onde Lahire desenvolve os estudos aprofundado a concepção de *hábitus*; o item que se segue evidencia a construção de mundo deste autor que estamos utilizando como fundamento teórico para analisarmos **as influências dos campos de socialização na trajetória de vida**.

Assim, com a finalidade de melhor compreender a crítica, apresentamos sucintamente o pensamento de Bourdieu, para que a partir deste ponto de vista, possamos nos pautar nos estudos mais avançados de Lahire que se deterá na socialização secundária como influência à trajetória profissional.

Bourdieu (1983) busca investigar as relações intrínseca e extrínseca que produzem **características estáveis herdadas socialmente e que provocam reprodução das práticas interiorizadas**. A herança cultural e socialmente adquirida possui um espaço de disputa e lutas de relações de poder, o qual Bourdieu chamou de *campo* e é nesse meio que se reproduzem práticas incorporadas, travadas por lutas simbólicas de perpetuação ou afastamento da sua condição inicial, busca pela superação do seu grupo social, cultural e intelectual, das possibilidades que lhes foram ofertadas.

Lahire compreende que pensar o *campo* como um lugar no qual se nasceu, além de reduzir o indivíduo à sua socialização primária, não reflete a arbitrariedade com a qual aquele determinado campo foi instituído. O que se constitui afetiva e culturalmente fora do campo, conforme o autor não é previsto:

“não se pode reduzir os atores aos seus *hábitus* de campo na medida em que suas experiências vão além daquelas que podem viver no âmbito de um campo, sobretudo quando estão fora de campo”. (LAHIRE, 2002, p.35).

Assim, nos referimos aos *campos* que não são sistematicamente organizados na forma de espaços de posições e de lutas entre os diferentes agentes que ocupam essas posições.

Lahire procura justificar a apropriação do capital escapando da generalização à qual Bourdieu inseriu o ator, não bastando, pois, analisar apenas a origem social dos pais:

Seria preciso identificar se esse capital encontra as condições de sua transmissão no interior da configuração familiar em que o indivíduo está

inserido e da qual fazem parte, não apenas os pais, mas irmãos, tios, avós, entre outros. Seria necessário considerar ainda outros elementos, como as práticas cotidianas de escrita, as condições e disposições econômicas, a ordem moral doméstica, os modos de exercício da autoridade, as práticas familiares de escolarização, que se apresentam de forma diferenciada em cada família, que interferem no processo de socialização de cada indivíduo e que repercutem em sua relação com o mundo escolar (NOGUEIRA, 2013, p.03).

A respeito dessas representações compreendemos que Bernard Lahire parte da teoria de *habitus* de Bourdieu (1994), que explica de que maneira os princípios de produções incorporadas reverberam nas ações futuras dos indivíduos, concebendo o *habitus* como sendo:

Sistema de disposições duráveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionarem como estruturas estruturantes, isto é, como princípio que gera e estrutura as práticas e as representações que podem ser objetivamente “regulamentadas” e “reguladas” sem que por isso sejam o produto de obediência a regras, objetivamente adaptadas a um fim, sem que se tenha a necessidade de projeção consciente deste fim ou do domínio das operações para atingi-lo, mas sendo, ao mesmo tempo, coletivamente orquestradas sem serem o produto da ação organizadora de um regente. (p.65)

O *habitus*, também chamado por Bourdieu (1972) de “matriz de percepções e apropriações”, consistiria em disposições ou indicativos gerais que precisariam ser adaptados pelos sujeitos em variadas situações, não representando algo determinado e inflexível, podendo assim haver variações ao longo dos percursos construídos. Tais variações são aprofundadas nos estudos de Bernard Lahire, que trata de socializações outras que não apenas a familiar como fundamentais para a formação profissional. O passado influi, mas as experiências acumuladas a partir da socialização secundária terão um valor cultural mais significativo, pois, como veremos adiante, o mundo é plural e os indivíduos são atores que criam e recriam estes princípios.

Não podemos deixar de caracterizar o conceito de *habitus* sem refletirmos a respeito da dimensão macroestrutural da sociedade na qual se constituem as relações de poder e de dominação social, especialmente se considerarmos o capital cultural como elemento estruturador das hierarquias constituídas através do que é incorporado no processo de socialização. O capital cultural enquanto elemento herdado será uma maneira de reproduzir hierarquias e de fortalecer as relações de dominação simbólica coexistentes entre realidades distintas, “como elemento de luta

entre os sujeitos nos diferentes campos pela demarcação de posições sociais distintas” (CUNHA, 2007, p.530).

Consideramos relevante apresentar estas bases da teoria de Bourdieu para este trabalho como contraponto, uma vez que este autor focaliza a herança familiar dos sujeitos, enquanto Lahire valoriza a trajetória de vida considerando os processos de socialização secundária. Com isso percebemos que apenas a socialização primária não responderia às distintas origens de perfis profissionais assumidos pelos gestores. Nos interessa conhecer melhor como é formada esta *carga social* adquirida e desenvolvida ao longo da vida, e em que ela interfere na atuação gestora.

3.1 A pluralidade do homem como concepção de mundo em Lahire

Lahire (2002) trata o ser como “ator”, não aquele que desempenha vários papéis mascaradamente, mas como aquele que dá sentido à ação. Atores não são feitos do mesmo molde, não são inseridos em contextos homogêneos, muito menos experienciam as mesmas atividades. De acordo com este autor, os atores são compreendidos por duas vertentes distintas entre si, sob a ótica da unicidade e da fragmentação.

Lahire esclarece que existem duas maneiras de apreensão do universo: no campo da unicidade, há uma relação do eu com o mundo, de forma singular; no campo da fragmentação, ele entende que os indivíduos desenvolvem ações coordenadas, ou seja, o ator experiencia diversos campos. Nestes termos, o autor aponta o *habitus* como uma maneira geral e universal de perceber as apropriações do passado e contraria a alegação de que o mundo é conduzido pela singularidade dos processos socializatórios, afirmando que isso seria construir modelos reduzidos de sociedade, como não é o caso, tendo em vista uma sociedade heterogênea e global, afirmando que a teoria da identidade unitária e inviolável não se aplica.

Lahire (2002) defende a ideia de que o ator é formado a partir das fragmentações e multiplicidades de esquemas interpretativos e, para tal afirmação, ancora-se em Pierre Naville (1942), autor que há mais de cinquenta anos defende a

multiplicidade da incorporação do sistema de *habitus*², considerando os grupos profissionais como fundantes para a constituição fragmentada do ator: “nele (o indivíduo preciso) encontram-se sistemas de *habitus* mais ou menos coordenados e, antes de tudo, hábitos/costumes profissionais, que são a base da existência social. Mas há toda uma espécie de outros comportamentos: conjugal, parental, religioso, político, alimentar, lúdico, etc.”(p.23). O autor alega a força de outros meios sociais que não apenas o familiar na constituição dos hábitos/costumes adquiridos pelos sujeitos, o que aponta um olhar mais sensível aos determinantes da constituição do ator social.

O debate influi na nossa pesquisa, tanto no sentido de que a socialização primária é importante, mas não é a única forma, nem a mais forte experiência incidente sobre os gestores, o que contribui para a definição de seus perfis. O que Naville chama a atenção é que a personalidade do indivíduo é gerada por uma soma de atividades, sendo todas elas, produto final do sistema de *habitus*.

Estudar o *habitus* dos indivíduos não é algo recente, pois, além de Lahire e Bourdieu, Naville e Durkheim já haviam se debruçado sobre quais elementos constituíam o perfil dos seres humanos. Durkheim tratava os hábitos no sentido de uma relação coerente e durável com o mundo a partir de situações históricas particulares como, por exemplo, a educação cristã, situação de internato e enclausuramento dispostas de maneira a produzir efeito profundo e durável que se espera dela nos indivíduos.

Lahire fornece forte representação ao campo profissional, onde reconhece a complexidade do mundo social englobando a categoria profissional, sendo sempre cauteloso ao afirmar a irredutibilidade do ser a esse grupo. Podemos encontrar também nos estudos deste autor, fatos que indicam que a herança cultural não se dá naturalmente, inclusive em famílias abastadas. Adquirir esse simbolismo cultural obedece a um trabalho incessante de apropriação.

O investimento educativo em ambiente burguês às vezes parece próximo dos superinvestimentos escolares e culturais dos ambientes intermediários, mesmo se todo trabalho educativo possa ser negado enquanto tal. No entanto, o trabalho educativo objetivamente realizado mostra bem que a

²Utilizamos o conceito de *habitus* referente às matrizes de percepções estruturantes, concebida por Bourdieu e endossada por Lahire, diferentemente de quando nos referimos aos hábitos, sinônimo de costumes e práticas.

“herança do capital cultural” nunca se dá naturalmente. (ESTABLET, 1987 apud LAHIRE 2002, p.29).

Nesses termos, fica claro entender o trabalho incessante que também a burguesia desenvolve para que sua cultura seja propagada; esse ator típico burguês adquirirá um estoque de esquemas de ações típicas da sua origem social que, conforme Lahire comporá seus hábitos, o que não impede que vivências outras, não homogêneas, variam segundo seu contexto social, no qual será levado a evoluir.

Expressando de outra forma, Lahire (2002) busca alternativas que não finquem raízes no passado de uma socialização primária do sujeito, possibilitando assim a compreensão do leque de possibilidades que permitirá a progressão individual em um universo global: “todo corpo (individual) mergulhado numa pluralidade de mundos sociais está sujeito a princípios de socialização heterogêneos e, às vezes, contraditórios que incorpora” (p.31). Um exemplo diferente do investimento da burguesia seria o esforço das famílias médias ou baixas em criar costumes diferenciados do meio de socialização, o que explicaria atores provenientes de meios desfavorecidos galgarem cargos de maior prestígio social.

Consideramos, pois que os atores se constituem a partir dos grupos sociais e profissionais, heterogêneos e plurais nos quais mergulham ao longo da vida e, nesses termos, os atores são produtos dessa variedade de interpretações de memórias e histórias acumuladas.

Lahire também evidencia o campo como meio pelo qual os grupos desenvolvem-se, visto como processo histórico de diferenciação das esferas de atividade que tem como parte a distribuição (desigual) de capitais e tornam-se plurais a partir das experiências proporcionadas pelos campos, explicitando os diversos tipos de campo (de poder, político, administrativo, científico, filosófico, esportivo...).

Ator plural, nesses termos, é composto pela somatória de experiências acumuladas e adquiridas em um universo múltiplo, fragmentado, que proporciona a inserção em campos sociais distintos. O ator tende a ajustar seu desempenho de acordo com o que é pedido pelo grupo, o que não representa desvio de personalidade, apenas uma readaptação ao meio. A partir de todas essas experiências os *habitus* serão constituídos como repertórios de esquemas de ação ou:

conjuntos de sínteses de experiências sociais que foram construídas/incorporadas durante a socialização anterior nos âmbitos sociais/delimitados, e aquilo que cada ator adquire progressivamente e mais ou menos completamente são tanto hábitos como sentidos da pertença contextual (relativa) de terem sido postos em prática (LAHIRE, 2002, p.37)

Da mesma forma na escola, campo de pertencimento do gestor, *hábitus* serão incorporados e/ou readequados a fim de que se constitua um clima organizacional que esse dirigente entenda como favorável. A depender das experiências acumuladas ao longo dos diversos grupos heterogêneos nos quais o gestor participou, determinados perfis de liderança serão desvelados, perfis estes que influenciarão positiva ou negativamente na organização da instituição.

A grande questão posta por Lahire (2002) a respeito da teoria do *hábitus* refere-se à ênfase dada ao passado e como ele se torna o princípio de todas as ações futuras. Ao contrário, a apropriação do *hábitus* do ator é composta por uma ação ou interação de uma dada situação sem necessariamente estar preso ao passado, o presente também se constitui enquanto importante na elaboração da personalidade.

Assim, compreende-se que a análise da ação não deve privilegiar nem a valorização excessiva do passado, negligenciando a ordem de interação das características singulares, nem o desprovimento dele, ignorando seu processo histórico: deve haver a reflexão do passado-incorporado, uma pluralidade interna do ator que reconheça passado e presente como tempos históricos heterogêneos fundamentais para a constituição da universalidade do ator plural.

Lahire (2002) critica a forma com a qual é estruturado o conceito de *habitus* incorporado, considerando a heterogeneidade de situações em que o indivíduo é inserido. A não ser pelo fato de haver poucas ou raríssimas famílias e tipos de socializações homogêneas, “poucos são os casos que permitiriam falar de um *habitus* familiar coerente, produtor de disposições gerais inteiramente orientadas para as mesmas direções” (p.36). Até mesmo dentro da própria unidade familiar coexistem exemplos de socializações divergentes entre si, ou seja, não se pode garantir a homogeneidade nos tipos de variáveis, pois cada membro da família contribuirá de forma particular, trazendo consigo experiências de outros grupos socializatórios.

Por assim dizer, “o modelo de ajustamento mágico do *hábitus* incorporados às situações (com as quais o ator se confrontou) permanece cego às suas muitas

ocasiões de desajustamento, de solturas, produtoras de crises e de reflexões” (p.49), a negligência do *habitus* é tecida por Lahire como sendo crise de adaptação, de ligação, de cumplicidade entre o incorporado e a situação nova.

Nesses termos, Lahire defende o passado como tempo histórico que mais influência na personalidade do ator, tendo em vista sua dinamicidade e seu arsenal de possibilidades que faz com que se experimente situações em grupos distintos, gerando condições plurais para o tempo presente. O passado estaria, assim, aberto a renovações e não preso a uma estrutura estruturante.

Esta abordagem nos estimula a refletir a respeito do gestor, nosso ator plural, que participa do grupo profissional docente, entretanto foi instruído numa determinada instituição familiar, com credos específicos, participou de reuniões partidárias que o ajudou a formar sua consciência política, constituiu laços de amizades, enfim, criou redes de relacionamentos e compatibilidades que o conduziram a vestir-se de uma personalidade que não provém apenas de um meio social, mas sim de um conjunto deles. Consideramos, portanto, que o campo dos gestores é um subcampo dos docentes, que, por sua vez é um subcampo dos pedagogos, constatando assim a pluralidade de quem pertence a vários campos ao mesmo tempo. Tais constatações mostram que a herança familiar incide menos sobre a trajetória de vida dos gestores, visto que o presente experienciado amplia os horizontes profissionais a partir do próprio campo de trabalho.

Estes aspectos nos levam a compreender que existe saída para gestores que vivenciaram práticas autoritárias em colégios tradicionais e que, de alguma forma, decidem não as reproduzir.

Os aspectos tratados neste item nos conduzem a refletir a respeito da ideia de transformação gerada pela socialização secundária relacionada à subjetividade presente na escolha profissional do docente, nos levando a acreditar que a postura profissional assumida pelo gestor remete aos processos socializatórios que incidiram significativamente no decorrer de sua história de vida.

Assim, em seguida traremos um debate conceitual a respeito de profissionalismo, na perspectiva de analisar o processo de estruturação da ação dos gestores escolares.

4 FORMAÇÃO PROFISSIONAL

A temática “formação profissional”, na qual nos apoiaremos, é proveniente do campo da sociologia das profissões, que busca perceber os processos de profissionalização, tendo como foco a sensibilização dos aspectos intrínsecos e extrínsecos que existem em todas as profissões. Teremos, pois, como objetivo o desenvolvimento da temática profissionalização docente focando no gestor enquanto possibilidade de atuação do professor.

Para que não haja dúvidas quanto ao termo utilizado, deixaremos claro que, como categoria de análise, compartilhamos do pensamento de Eliot Freidson, a respeito de profissão:

Uso a palavra “profissão” para designar uma ocupação que controla seu próprio trabalho, organizada por um conjunto especial de instituições sustentadas em parte por uma ideologia particular de experiência e utilidade. Uso a palavra “profissionalismo” para denotar aquela ideologia e aquele conjunto especial de instituições (1998, p.33).

O autor deixa clara a distinção entre profissão e ocupação, ambas vistas como autônomas e detentoras de um conhecimento específico, enquanto que profissionalismo representa o método mais desejável de organizar a posição desses profissionais no mercado de trabalho. Neste sentido, compreendemos que o gestor não se enquadra no quesito profissão, entretanto é uma das múltiplas facetas assumidas pelo docente, esta sim, compreendida enquanto profissão. De forma clara, profissão é uma ocupação que se distingue, especialmente pela orientação intelectual e controle sobre a produção do seu trabalho. Profissionalismo é um método de organização e controle da divisão do trabalho e profissionalização é o processo pelo qual as ocupações organizam e reivindicam as suas competências, delimitam fronteiras e adquirem direitos exclusivos.

Feita a distinção entre os conceitos fundamentais que podem provocar confusão quanto a nomenclatura, é válido que se faça um apanhado histórico acerca de como as profissões se constituíram como tal ao longo do seu desenvolvimento.

A conjuntura capitalista do século XIX possibilitou abordagens sociológicas em torno de uma ciência especializada no estudo das profissões. Naquele período, reinavam as do tipo imperiais, medicina e juristas por excelência e engenharia. Essas profissões liberais eram assim reconhecidas pelo fato de os profissionais

dominarem todas as etapas do processo profissional, incluindo a consciência crítica sobre todas as etapas de execução, tornando-os assim, não alienados. Além disso, a sociologia captou a essência destas profissões e enquadrou num modelo ideal de profissão, pois detinham regras e estruturas jurídicas próprias que as regulamentavam e validavam, delimitando uma impeniência destas com relação a outras ocupações.

O termo “profissão” deriva de “profissão de fé”, o ato essencial que interligava os membros da corporação e consistia num juramento religioso solene, similar na forma aos juramentos pronunciados pelos padres” (DUBAR, 1997, p.126) e, neste sentido, dizer que um determinado ofício era uma profissão, indicava um sentimento de pertença a tal comunidade.

A expansão da universidade segregou e hierarquizou as artes liberais das manuais, já que antes dela os trabalhos compunham um mesmo espaço de destaque, uma mesma corporação organizativa. Com seu advento, especificamente após o século XIII, as profissões passaram a ser ensinadas na universidade enquanto os ofícios eram reproduzidos via ambiente familiar, onde se trabalhava mais com as mãos do que com o intelecto.

Os trabalhos de Claude Dubar (1997) e Carlos Manoel Gonçalves (2007) nos auxiliam a compreender o desenvolvimento de quatro grandes momentos de transformação identitária de correntes que buscavam analisar o processo de profissionalização.

Um primeiro momento dessa transformação ocorre até a década de 1960 quando a definição do campo das profissões começava a ser pensada pelos funcionalistas e a grande preocupação eram os atributos particulares de profissão e ocupação, momento em que essa distinção fica bastante evidente. A defesa do profissionalismo como sendo fundamental para o desenvolvimento da sociedade capitalista reforça a hierarquia com a qual os funcionalistas percebiam a profissionalização. Conforme os autores mencionados, os principais teóricos desta corrente são Parsons, que aborda a relação entre profissional e cliente, na qual deve haver um saber prático e uma ciência aplicada, uma competência especializada e altruísmo, como se existisse um manual que estabelecesse preceitos mínimos para que uma ocupação viesse a ser percebida enquanto profissão; Durkheim embasou e substanciou sua tese de Parsons; Chapoulieu, defende a existência de um grande acordo sobre o tipo ideal de profissional em que deve ser contemplada a formação

profissional, um controle técnico e ético, a legalidade, uma comunidade real e um sentimento de pertença. Os interacionistas abriram espaço para que, mais tarde, discussões mais contemporâneas sobre profissão pudessem ser exploradas, mas, mesmo tendo sido relevante nos anos de 1960, percebemos que ainda há resquícios de sobreposição e valorização de uma profissão sobre uma ocupação. A docência, por exemplo, apesar do longo caminho percorrido para sua consolidação ainda hoje não atingiu o consenso de profissão.

A distinção entre profissão e ofício, com o objetivo único de hierarquizar e garantir o *status quo*, sem a preocupação de problematizar origens das profissões, vai sendo desconstruída na medida em que reforça as desigualdades sociais sem analisar sua origem. Muitas críticas recaíram sobre as teorias funcionalistas que permitiram reavaliar as profissões numa categoria menos excludente e hierárquica. Angelim (2010) afirma que a primeira crítica advém do aspecto de que os funcionalistas não faziam relações entre as diversas profissões, muito menos entre elas e as ocupações; outra crítica é centrada no fato de que não era levada em consideração a perspectiva histórica, nem uma análise crítica sobre o recorte cultural das profissões.

A corrente interacionista configurou-se especialmente pelas “leituras críticas da perspectiva funcionalista, que se conjugam com um discurso anti-profissionaldesmistificador das práticas das profissões, da retórica legitimadora da sua existência e igualmente contestatório dos privilégios materiais e simbólicos dos profissionais” (GONÇALVES, 2007, p.181).

Essa tendência esteve preocupada em analisar as propriedades que fazem uma profissão ser mais bem valorizada que uma ocupação e os teóricos dessa linha defendem que há duas circunstâncias que fomentam essa superioridade: o “diploma”, como sendo o que viria a legitimar as profissões e valorizar os conhecimentos institucionalizados, e o “mandato” que seria adquirido após a posse do diploma. Não podemos esquecer que as instituições corporativas são os órgãos de controle desses diplomas, que vão proteger o patrimônio dos que tiveram acesso às profissões. “Seriam organizações corporativas que impediriam a realização de atividades profissionais por aqueles que não possuem o diploma e o mandato, separando, portanto, o profissional do charlatão” (ANGELIN, 2010, p.07). Também caberia a essas instituições, regular as atividades exercidas pelos profissionais,

estabelecendo assim, parâmetros de boa conduta e punições para os que a executassem de forma imprópria.

Nessa mesma perspectiva, Hughes (1958), principal crítico interacionista, tem como ponto de partida as noções de diploma (licença) e mandato (autorização), que considera elementos essenciais para apreender o fenômeno profissional. Vale salientar que Hughes entende a profissão enquanto carreira e enquanto meio de socialização. Nessa mesma perspectiva, Jonhson (1972) vai afirmar que as relações de poder devem ser levadas em consideração quando se trata de profissões, especialmente entre o produtor de serviços profissionais e o cliente e que existem três tipos de controle social: colegial, patrocinato e imediato. Larson (1977) é influenciado pelas teses marxistas e werberianas, e o centro da sua discussão é a forma de controle do mercado via monopólio. É nítida a mudança de perspectiva entre os estudiosos funcionalistas e os interacionistas, a valorização do processo de profissionalização enquanto influencia histórica vai permear todos os estudiosos dessa corrente.

Existe agora uma preocupação de entender como as diferenças hierárquicas entre profissões instaurou-se ao longo dos tempos e mais, quais fatores incidem sobre as profissões para que haja mecanismos de fechamento que fortalece e inibe a inserção de pessoas não qualificadas a realizar determinada atividade. Estes aspectos estão bastante interligados com as questões subjetivas mencionadas no tópico anterior, os diferentes capitais sociais, econômicos e culturais vão inferir sobre quem exerce determinada profissão e, ainda, sobre a disputa entre poderes de ocupações e profissões, e profissões e profissões.

Freidson (1998), principal expoente do interacionismo e autor que, a nosso ver, melhor descreve as relações reais conflitantes entre profissões e ocupações, afirma que “a profissão não é mais de que uma ocupação com uma posição particular no seio da divisão do trabalho que lhe possibilita controlar, em exclusividade, o seu próprio trabalho” (p. 184). Ou seja, ele não põe em posição antagônica profissão e ocupação: para ele, o exercício profissional está diretamente relacionado a Estado e poder envolvendo aspectos da autonomia e do controle.

Nesse sentido, a discussão que envolve a prerrogativa sobre a docência ser ou não profissão é irrelevante, pois Freidson (1998) não as coloca como elementos hierarquizantes. Se quisermos reforçar a ideia do profissionalismo da docência, basta pensarmos nos cinco aspectos salientados por este autor: orientação

intelectual, autoridade, autonomia, controle sobre seu próprio trabalho e conhecimento institucionalizado, fica claro que tais elementos colocam a docência no hall das profissões.

A perspectiva sistêmica não tem uma universalidade de abordagem, pois aprofundou a tese do poder e dos monopólios profissionais. O principal expoente dessa linha é Abbott (1988) que formula um quadro conceitual sistêmico das profissões, também levando em consideração a sociedade capitalista inserida no processo de globalização.

Nos anos 1990, a tendência de cunho comparativo, ampliou a produção sociológica sobre as profissões. Além de contestar a tese funcionalista, foram criados conceitos especialmente sobre as conceptualizações sobre a classe operária. Dubar e Triper (1998) analisaram as profissões integradas por quatro elementos complementares como: declaração (identidade profissional); “*métier*” (especialização profissional); emprego (classificação profissional) e como função (posição profissional). Além disso, fazem uma análise sociológica a partir de três perspectivas, como formas históricas de organização social das atividades de trabalho, como formas de estruturação de mercado de trabalho e como formas de identificação e de expressão de valores éticos. Dubar substitui o termo profissões por grupos profissionais que executam a mesma tarefa, não possuem atributos específicos, mas são as dinâmicas desses grupos que ganham visibilidade resultante de um processo histórico. Com pontos de vistas semelhantes ao de Freidson (1988), os autores citados acima focalizarão nos processos de fechamento e credenciamento que as profissões criaram para salvaguardar seus segredos, códigos de ética e moral estabelecidos a aqueles que ingressam na profissão. Além disso, aspectos como identidade profissional são salientados através da construção de si, ou seja, autoconstrução, que também será permeado pelo outro, o que na prática significa que a escolha da profissão vai delineando, além da construção da identidade profissional, a identidade pessoal.

O perfil dos estudantes de pedagogia talvez muito tenha a dizer sobre a construção profissional, desde a escolha do curso através da identidade pessoal e do campo de origem desses estudantes, até sua área de atuação. Longe de generalizações, mas a partir de um conhecimento de causa pessoal, muitos dos que escolhem o curso tem na sua trajetória de vida pessoas, familiares, na maioria delas, que atuam na área e que incentivaram a escolha da profissão pela praticidade de

ingresso ou pela agilidade na inserção no mercado de trabalho. A identidade desses docentes foi criada a partir da vivência que obtiveram em sua socialização primária e ao longo da graduação, da prática em sala de aula e do que carregam consigo das experiências ulteriores ao ingresso no curso. Esse mesmo exemplo dos estudantes de pedagogia pode ser transposto para os que optam por assumir a gestão das escolas: toda a carga pessoal experienciada ao longo de suas vidas juntamente com o que foi construído de identidade profissional vai ajudar a definir a postura assumida por aqueles que assumem um cargo de chefia.

Apesar de o debate sobre profissionalismo iniciado nos anos 1960 já discutir a relevância em distanciar a fim de hierarquizar o termo “profissão” do significado de “ocupação”, é preciso que tenhamos clareza que profissões diferem de ocupações, não apenas pela posição de status que lhe é conferido, mas pela autonomia e controle sobre seu próprio trabalho, condição exclusiva das profissões.

Adotamos tal linha de pensamento, embasado no que Freidson (2001) confere como sendo profissão: ele afirma que envolve os três tipos ideais e interdependentes entre si: consumo, burocracia e profissionalismo, que ele designa como o poder de organização e direcionamento sobre o seu próprio trabalho. Apesar de não haver uma definição universal, pois cada uma vai atender a um público específico, ele esclarece que o único recurso genérico das profissões é sua capacidade de realizar determinados tipos de trabalho, a autonomia que o trabalhador tem sobre ela e, conjuntamente, a autoridade de conhecimento, uma vez que esta “distingue-se das outras ocupações pelas tarefas específicas que reivindicam e pelo caráter especial do conhecimento e competências exigidas para realiza-la” e acrescenta, “as profissões se diferenciam pela orientação intelectual e pela ênfase concreta, bem como pela especificidade, pelo ambiente de trabalho e pelo papel efetivo” (p. 71), levantando assim procedimentos que viabilizam sua legitimação, abarcando conhecimentos institucionalizados, conjunto de regras e um trabalho bem feito. Neste sentido, Freidson não descarta a possibilidade de as ocupações tornarem-se profissões, desde que venham a se apropriar de tais elementos.

A responsabilidade dada aos padres educadores jesuítas pela instrução via catequização, assim como as Constituições Federais, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, e outros documentos históricos e legais preveem uma organização específica do trabalho docente, a partir dos quais só os profissionais da área da

educação podem exercer tal ofício. Além disso, é atribuída ao docente certa autonomia pedagógica no que se refere a sala de aula.

Os conceitos de formação profissional e ocupação servem de fundamento à nossa investigação, uma vez que nos auxiliam a compreender que o docente que assume o cargo de gestor deveria ter passado por momentos em sua formação profissional que lhe capacitassem, de fato, a assumir um cargo de liderança. O atual currículo do curso de pedagogia da UFPE, por exemplo, oferece ao estudante apenas duas vezes um contato mais direto com a gestão escolar, sendo destas duas, apenas uma no aspecto prático e cotidiano. O foco no processo de ensino-aprendizagem para a formação docente é imprescindível, mas também intensificar as demais vertentes em que o docente pode atuar talvez pudesse permitir uma formação que lhe conferisse segurança e competências exigidas para desempenhá-la com qualidade, uma vez que o que é mais frisado pelos gestores, é que só se aprende a ser gestor na prática. Claro que a *expertise*, o saber fazer, é adquirido e acumulado de acordo com as vivências cotidianas, é nos meios de socialização profissional que a *expertise* vai sendo delineada, mas o curso de graduação poderia antecipar parte deste aprendizado e preparar o docente para assumir cargos de liderança, tal qual a gestão.

Nesses termos, a gestão, para além das determinações legais/jurídicas, é o exercício atribuído em caráter temporário ao docente e, portanto, nem sempre é compreendida enquanto profissão. O que procuramos esclarecer neste trabalho é a relação entre o desempenho da função e as histórias de vida dos gestores escolares, considerando os valores por eles incorporados e vivenciados no exercício profissional de maneira responsável imbuídos de uma *orientação específica, dotada de papel e de um objeto de trabalho próprio*.

Historicamente o curso de pedagogia sofreu modificações curriculares em detrimento dos avanços no campo de sua profissionalização. Estruturado em 1939, o curso gerou polêmicas, pois formava-se pedagogos, mas não existia área de trabalho, resultando assim numa formação deficiente, onde discutia-se teoria, mas a relação dela com a prática não era vivenciada. De acordo com os estudos de Gallo (2009), podemos entender os percalços enfrentados pelo curso até que fosse estruturado tal como o conhecemos. A formação do professor primário ocorreria nas Escolas Normais e a formação do professor secundário, no Ensino Superior. Para obtenção do título de bacharel, o período estimado de três anos conferia-lhe a

profissão de “Técnico em Educação”. Ao licenciado, caberia um ano de formação nas disciplinas de didática, após o bacharelado.

Muito se caminhou para a reformulação do curso de pedagogia defrontando-se com aspectos da vida política e social, em 1961 “definia que poderia se habilitar em nível médio a formação de orientadores, supervisores e administradores escolares, para atuação em escolas primárias, não exigindo, obrigatoriamente, a formação em nível superior para essa atuação.” (GALLO 2009 p.806), a educação assumia uma tendência tecnicista advinda do modelo empresarial, apoiando-se na racionalização como método educacional.

No período da ditadura militar, houve uma modificação dos cursos superiores e, nesse momento, dividiu-se o currículo de pedagogia em habilitações técnicas para formação de especialistas nas distintas áreas. A partir dos anos 1980 esta concepção fragmentadora passou a ser questionada visando a formação docente de forma ampla e, nos anos 2000 foi incorporada enquanto determinação regulamentar para a formação de professores, momento em que as licenciaturas tiveram que rever o antigo “esquema 3 + 1” (três anos de disciplinas teóricas e um ano apenas no final do curso para as práticas).

O Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco, nos anos de 1980, em meio ao debate nacional, iniciou o processo de resignificação do currículo de pedagogia. As reformas pensadas tinham como objetivo superar a fragmentação da profissão em áreas específicas, formando assim um pedagogo no seu sentido amplo, ao longo de cinco anos, todos os discentes estariam formados e habilitados a atuar nas áreas de magistério, supervisão escolar, orientação educacional e administração escolar:

Como fruto deste processo foi já instituída, ao final de 2000, uma reforma parcial do curso de pedagogia, através da implantação da disciplina “Pesquisa e Prática Pedagógica”, que se inicia no 2º período do curso e vai até sua conclusão. Em cada semestre as disciplinas “Pesquisa e Prática Pedagógica” têm carga-horária de 60 horas, contemplando tanto a observação e coleta de dados em escolas das redes públicas da região metropolitana de Recife como a análise dos mesmos e concomitante aprofundamento teórico na UFPE. Nos dois últimos semestres do curso, as disciplinas recebem o nome de Trabalho de Conclusão de Curso e são destinadas à produção científica. (BOTLER, 2006, p. 03)

Neste modelo curricular, a importância das PPP's no curso de pedagogia circunda no âmbito da prática profissional docente ao longo do curso, os discentes

são confrontados com aspectos da docência que lhes permitem experimentar a profissão.

A gestão escolar é contemplada em duas das PPP's, a primeira, realizada no terceiro período, tem por objetivo observar o desenvolvimento das práticas gestoras na organização escolar e, no oitavo período, o aluno é capaz de sugerir melhorias e intervir na gestão de maneira a elaborar projetos de cunho pedagógico. Apesar da atenção dada à gestão escolar, ainda assim acreditamos que essas experiências não representem verdadeiramente as demandas da gestão, uma vez que sua função é tratar além de aspectos pedagógicos (elaboração de projetos, quadro de aulas e professores, relação familiar, acompanhamento dos alunos), administrativos (gerindo relações interpessoais, estruturais e profissionais), e burocráticos (financeiro e licitações). De fato, a demanda que compõe a gestão não é pouca, mas a vantagem de sua democratização é que o gestor deve articular todos os setores da comunidade escolar para que juntos solucionem e gerenciem propostas para a melhoria da escola.

Ainda consideramos insuficientes as experiências em estudos sobre a gestão no atual perfil do curso, não estamos com isso defendendo a volta das habilitações, entretanto consideramos importante o desenvolvimento e o incentivo da liderança, bem como a capacidade em solucionar problemas de ordem administrativa, burocrática e pedagógica, dificuldades estas que encontramos latentes nos discursos dos gestores em pesquisas anteriores (SANTOS e SIQUEIRA, 2014).

Por ideal de gestão entendemos que esta deva se configurar de modo democrático, compartilhado, colaborativo e participativo, tendo como finalidade “dar transparência às suas ações possibilitando à comunidade escolar e local a aquisição de conhecimentos, saberes, ideias e sonhos, num processo de aprender, inventar, criar, dialogar, construir, transformar e ensinar” (OLIVEIRA et al, 2008, p.3), em prol do objetivo maior da escola, que é ensinar aos alunos os conteúdos fundamentais para sua devida inserção social ou, em outras palavras, gerar cidadania.

Por outro lado, nossas observações em pesquisas anteriores nos levaram a perceber a ausência destas características em algumas escolas, cujos gestores assumiram o cargo por indicação da comunidade escolar, como é o caso de outros municípios da RMR (Região Metropolitana do Recife), muitas vezes por falta de candidatos, ou seja, ocupam uma posição sem que a comunidade lhes tenha conferido responsabilidade e poder, sem necessariamente terem subsídios técnico-

profissionais para desempenhá-la. Estes aspectos nos interessam aprofundar neste trabalho.

Os aspectos acima elencados nos conduzem a compreender que a formação profissional docente não tem em vista necessariamente a gestão escolar, mas compreende nuances que ora esbarram em critérios de afirmação da profissão e rigorosidade de seleção ao cargo, ora avançam em aspectos curriculares, vislumbrando a ampla formação do pedagogo. Tais questões são levantadas a fim de problematizar sobre a profissionalização docente, que é a base da formação profissional do gestor, que é, antes de ser gestor, um docente. Assim, os debates sobre a formação do gestor e do docente são intrínsecos, inseparáveis.

No tópico posterior adentraremos no âmbito da jurisdição e saímos em defesa da docência enquanto *profissão autônoma*, detentora de uma orientação específica, dotada de papel e de um objeto de trabalho que lhe é próprio, além disso, traremos a discussão da gestão enquanto *ocupação* que busca a profissionalização, o que já adiantamos, não pode ser analisada separadamente, mas como uma das possíveis áreas de atuação docente.

5 DE DOCENTE A GESTOR: PERCURSOS PARA A PROFISSIONALIZAÇÃO GESTORA?

O caminho que a profissionalização docente vem percorrendo para se afirmar enquanto profissão é marcado por lutas ideológicas que a secundarizam por afirmar que faltam elementos, especialmente no campo da jurisdição e na regularização, para se conceber a docência enquanto profissão. Entretanto, sabemos de sua inquestionável relevância, no que se refere ao aspecto social e político e a especificidade do trabalho que realiza, não apenas pautado por determinações legais, mas que pode ser desenvolvido com autonomia.

Grande parte das pesquisas (NÓVOA, 1991; DUBAR, 1997; SCOZ, 2011) que buscam abordar a profissionalização docente está voltada para a figura do professor, abordando aspectos relativos ao desenvolvimento da identidade, da importância da formação continuada, porém, pouco se fala das outras possibilidades de atuação que não a sala de aula. *Estar* gestor é, antes de tudo, ser professor, com o diferencial que o gestor precisa de conhecimentos que ultrapassem as fronteiras do pedagógico; dele são cobrados liderança, perfil democrático, desenvoltura em habilidades burocráticas, técnicas e administrativas. No entanto, para que o gestor desenvolva tais conhecimentos e habilidades, isso não ocorre por meio de um currículo especializado, compartimentado em habilitações, para os gestores: é no curso do desenvolvimento da ação profissional que ele adquire a *expertise*.

Trataremos, portanto, de uma discussão sobre a consolidação da trajetória das profissões, tendo como cerne o processo de constituição da profissão docente, pensando como o gestor se insere nessa dinâmica, visto que a área de atuação do professor é muito mais ampla que a sala de aula.

A discussão está organizada em dois eixos centrais: um primeiro, intitulado “Vislumbrando uma profissionalização”, buscará características do trabalho docente que incidem na profissionalização do gestor escolar no campo da jurisdição; em seguida “Focalizar a gestão educacional e profissionalização docente” traz o debate de como se deu a formação deste profissional e as nuances da gestão democrática. Não podemos desconsiderar que a luta pela formação docente e a redefinição do currículo de pedagogia, empreendida por educadores e associações da área,

forneeceram elementos para o processo de profissionalização, temática que também será contemplada neste trabalho.

Antes de apresentarmos dados que denotem profissionalidade na docência, achamos válido destacar o que entendemos por profissão baseando-nos nas teorias dos sociólogos interacionistas que focalizam o tema. Eliot Freidson (1989) disponibiliza elementos de uma teoria do profissionalismo, em que faz uma crítica ao olhar funcionalista. O trabalho deste autor sobre as profissões é muito específico e claro:

Um certo número de valores – mais especificamente, o valor da liberdade em relação aos controles injustificáveis dos profissionais sobre a vida das pessoas, o valor da pesquisa e da atividade intelectual conduzidos adequada e eticamente, e o valor dos profissionais controlando seu próprio trabalho, embora sujeitos à regulação externa apropriada para mantê-los honestos (p.26)

Fica, pois, evidente quais são os elementos que o autor leva em consideração quando se direciona ao termo profissão: trabalhador autônomo e livre em relação a atividade profissional que desenvolve; dotado de conhecimentos específicos que conduzam sua ética profissional e tendo consciência da importância daquilo que realiza, portanto, desenvolvendo trabalho não alienado, no caso dos docentes, esta seria uma boa justificativa para a defesa da docência enquanto profissão. Na perspectiva de Freidson (1989), admite-se, assim, que, “as pessoas, quando podem controlar seu próprio trabalho, e quando seu trabalho, na medida em que é especializado, é complexo e desafiador, tem maior probabilidade de comprometer-se com ele do que alienar-se dele” (p.24) e, no caso, com a formação do cidadão.

Não buscamos uma hierarquização entre profissões e ocupações, entretanto, Freidson (1989) afirma que algumas ocupações podem vir a se tornar profissões, ou seja, classificar atividades profissionais enquanto profissão ou ocupação é atribuir poder e status aos indivíduos que delas se apropriam.

Discute-se muito se a docência se configura mesmo como profissão ou como uma semi-profissão por não ter um sistema de fechamento tão eficaz quanto a medicina, advocacia e engenharia, as quais dominaram o conhecimento teórico, técnico e prático a elas relacionados, a exemplo, no Brasil, da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), órgão que se encarrega de criar sistemas avaliativos que demonstram quem está ou não apto a exercer a advocacia. Entretanto, “longe de ser uma ocupação secundária ou periférica em relação à hegemonia do trabalho

material, o trabalho docente constitui uma das chaves para a compreensão das transformações atuais das sociedades do trabalho” (TARDIF E LESSARD, 2007, p.17). É certo que aos professores não são exigidos testes que comprovem eficiência tal qual aos advogados, mas existem outros mecanismos exigidos por leis e decretos em defesa da profissionalização que são indicativos de que caminhamos para estruturar a docência enquanto uma profissão coesa, aos “moldes” das profissões imperiais (medicina, advocacia e engenharia).

Uma das artimanhas encontradas para proteger as profissões dentro do círculo de sua existência é a via do credenciamento, juntamente com o treinamento no conhecimento formal e o poder obtido sobre um determinado campo de trabalho. Essa tríade é o que garante a posição na hierarquia das profissões, que necessitam de um sistema de apoio e reconhecimento garantidos pelas universidades, associações e Estado. Esse último garante o direito exclusivo do saber fazer, ele é a instituição que justifica todas as profissões, pois licencia e categoriza cada uma delas.

Ao Estado também cabe juramentar a área de atuação das profissões, ou seja, delimitar as atribuições através de documentos legais. Apesar da LDB/96 já discriminar quais sejam as obrigações dos docentes, muito se tem discutido sobre a área de jurisdição do pedagogo, como veremos, é em busca de uma profissionalização que as leis vêm tentando assegurar uma regulamentação jurídica, tendo como pano de fundo a formação inicial e continuada dos professores, surgindo assim como elementos impulsionadores do processo de profissionalização.

Assim, compreendemos que o gestor é um profissional da docência, mas deve buscar aprimorar recursos técnico-profissionais e fundamentação teórica para dar subsídios à sua atuação gestora. Por isso, nessa discussão também é válido pensarmos sobre o gestor enquanto um profissional docente que ocupa o cargo administrativo e com atribuições bastante específicas, como as elucidadas por LUCK (2009):

1. Garante o funcionamento pleno da escola como organização social, com o foco na formação de alunos e promoção de sua aprendizagem, mediante o respeito e aplicação das determinações legais nacionais, estaduais e locais, em todas as suas ações e práticas educacionais.
2. Aplica nas práticas de gestão escolar e na orientação dos planos de trabalho e ações promovidas na escola, fundamentos, princípios e diretrizes educacionais consistentes e em acordo com as demandas de aprendizagem e formação de alunos

como cidadãos autônomos, críticos e participativos. 3. Promove na escola o sentido de visão social do seu trabalho e elevadas expectativas em relação aos seus resultados educacionais, como condição para garantir qualidade social na formação e aprendizagem dos alunos. 4. Define, atualiza e implementa padrões de qualidade para as práticas educacionais escolares, com visão abrangente e de futuro, de acordo com as demandas de formação promovidas pela dinâmica social e econômica do país, do estado e do município. 5. Promove e mantém na escola a integração, coerência e consistência entre todas as dimensões e ações do trabalho educacional, com foco na realização do papel social da escola e qualidade das ações educacionais voltadas para seu principal objetivo: a aprendizagem e formação dos alunos. 6. Promove na escola o sentido de unidade e garante padrões elevados de ensino, orientado por princípios e diretrizes inclusivos, de equidade e respeito à diversidade, de modo que todos os alunos tenham sucesso escolar e se desenvolvam o mais plenamente possível. 7. Articula e engloba as várias dimensões da gestão escolar e das ações educacionais, como condição para garantir a unidade de trabalho e desenvolvimento equilibrado de todos os segmentos da escola, na realização de seus objetivos, segundo uma perspectiva interativa e integradora. 8. Adota em sua atuação de gestão escolar uma visão abrangente de escola, um sistema de gestão escolar e uma orientação interativa, mobilizadora dos talentos e competências dos participantes da comunidade escolar, na promoção de educação de qualidade(p.15).

Essas exigências colocadas à gestão servem, conforme a autora, de norte para que se desenvolva uma educação no sentido da formação humana, que variará de acordo com a concepção de mundo que o gestor tenha herdado do seu meio social e reproduzido no ambiente escolar. Na literatura ainda não se encontrou respaldo que afirme ou defenda a gestão escolar enquanto profissão, tendo em vista que *estar gestor* compreende uma área paralela ao exercício da docência.

5.1 Vislumbrando uma profissionalização

O documento que rege a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) para educação de 1996 insere em seu texto o termo “profissionais da educação” ao se reportar aos professores, imprimindo-lhes o caráter político, social e pedagógico, além disso, é explicitado no documento, Artigo 13, que esses profissionais são incumbidos de responsabilidades que são próprias do fazer docente:

I - participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; II - elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; III - zelar pela aprendizagem dos alunos; IV - estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento; V - ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional; VI - colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade. (BRASIL, 1996,p7)

A LDB/1996 assegurou aos profissionais da educação atribuições específicas que permeiam as esferas da participação, elaboração, planejamento, docência e colaboração, atestando os que concebem a docência como profissão. Apesar disso, é válido buscar na história da educação, mais precisamente no processo de formação docente, a compreensão de como essa disputa foi travada ao longo dos anos.

Assim, um dos aspectos que deve ser destacado a respeito da trajetória da profissionalização docente no Brasil é o fato de que o ensino enquanto processo educativo estruturado existe desde a vinda da Corte portuguesa em 1500, o que é relatado por Saviani (2007), cujo objetivo não é defender a profissionalização da educação, mas, analisar o caminho percorrido pela inserção da pedagogia no país. O autor faz um apanhado histórico de como as teorias educacionais ganharam forças no cenário brasileiro desde a aculturação, praticada pelos jesuítas sobre os nativos, até a conjuntura dos anos 2000, com o ingresso do Partido dos Trabalhadores (PT) na política.

Uma pedagogia brasílica foi instaurada através dos jesuítas, com o intuito de catequisar os nativos através da educação desenvolvia fora do seio familiar, os padres portugueses foram os primeiros professores que a história eurocêntrica reconheceu do Brasil. Utilizavam-se da inculcação decorrente de um dinamismo externo, que vai do meio cultural do colonizador para a situação objeto de colonização. Ainda no período colonial, o Brasil conheceu o modelo educacional italiano e parisiense, o *“Ratio Studiorum”*, que consolida a pedagogia jesuítica em sua fase mais próspera de sua missão. Este foi o primeiro plano geral que possibilitou uma organização mais formal e conteudista de estudos encabeçado por Inácio de Loyola. Apesar de seu ideário pedagógico corresponder à pedagogia tradicional, uma vez que se caracterizava pela reunião de alunos em mesma faixa etária, com o mesmo nível de conhecimento, sendo cada classe dirigida por um professor, há de se considerar a relevância dessa organização que orientou o ensino brasileiro durante quase dois séculos (até a expulsão dos jesuítas por Pombal). Vale salientar que foi nessa época que se começou a pensar num financiamento para a educação, o Plano da Dizima, em que 10% dos impostos arrecadados, destinavam-se à manutenção dos colégios jesuíticos.

A fase Pombalina caracteriza um novo período, pois a vertente religiosa deixa de ser soberana, dando espaço para o surgimento da pedagogia tradicional leiga

(laica), em que a reforma do ensino se contrapõe ao predomínio das ideias religiosas e, com base nas ideias laicas inspiradas no iluminismo, instituem o privilégio do Estado em matéria de instrução.

Podemos perceber que, mesmo que não se fale em profissionalização docente, os acontecimentos históricos nos permitem revisar como a pedagogia foi ocupando espaço e se regularizando com o passar dos anos, elevando a educação enquanto teoria e professores enquanto profissionais da educação.

Um segundo aspecto de destaque é a presença do Estado como instituição legitimadora do ensino, reafirmando o que Freidson (1989) afirma a respeito da sua importância na atribuição de poder para as profissões. O Estado entra em cena na esfera educacional quando se acredita que é necessário legitimar tal atividade, quando se necessita de um ente regulador e avaliador de tal demanda, ou seja, já não era mais suficiente o ensino informal, transmitido das gerações mais velhas para as mais novas, era necessário um mínimo de padronização e bases comuns.

O recorte temporal situado no Brasil colônia nos permite entender a gênese da docência no Brasil, em que práticas pedagógicas formais eram desenvolvidas com finalidades específicas de transmissão de conhecimento. Percebemos também que já havia a preocupação com o financiamento da educação, mostrando que além de ser uma atividade reconhecida e essencial para o projeto de país que se queria obter, a distribuição de recursos destinados a fins específicos advindos da coroa acentua seu reconhecimento.

Apesar da evolução, o caminho para que se chegasse a pensar numa formação específica para esses profissionais não aconteceu do dia para noite. O Manifesto dos Pioneiros da Educação nos ajuda a perceber que as políticas de formação, quando surgiram, estavam direcionadas ao ensino secundário e universitário, negligenciando assim, a formação em nível de magistério, ou ensino primário:

O magistério primário, preparado em escolas (escolas normais), de caráter mais propedêutico, e, as vezes misto, com seus cursos geral e de especialização profissional, não recebe, por via de regra, nesses estabelecimentos, de nível secundário, nem uma sólida preparação pedagógica, nem a educação geral em que ela deve basear-se (MANIFESTO DOS PIONEIROS, 1932).

Além de destacar a importância da formação dos docentes das séries iniciais, o que denota relevo profissional, este documento foi um grande legado para a educação, tendo em vista os destaques que traz a respeito da reconstrução

educacional no Brasil, dedicando um tópico que evidenciou a unidade de formação dos professores.

Entretanto, só na Constituição de 1988 que as políticas de formação voltadas aos profissionais da educação vão ser contempladas enquanto documento legal, dando o devido destaque aos professores do magistério, particularmente no Art 206: “valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma de lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e de títulos, aos da rede pública” (inciso V), indicando a formação docente como carro chefe da profissionalização.

O reconhecimento do docente como profissional é, assim, outro aspecto a ressaltar. Tornou-se um princípio constitucional (Art. 206, item V) como um dos resultados da luta das entidades docentes nos últimos anos, que resultou na assinatura do Pacto pela Valorização do Magistério e Qualidade da Educação, no âmbito do Plano Decenal de educação para todos – 1993-2003. Esse Pacto estabeleceu linhas de ação voltadas para a formação inicial e continuada, a elaboração de estatutos e planos de carreira compatíveis com o trabalho profissional e a melhoria das condições do trabalho docente. (PORTO, 2014, p.8)

Além do salto qualitativo, inserindo a obrigatoriedade do ingresso à profissão exclusivamente via concurso público, no inciso VII deste mesmo artigo, é citada a garantia do padrão de qualidade, sendo esse o padrão que vai dar o tom da gestão democrática defendida ainda nesta Constituição e, mais tarde, na LDB de 1996. Adentraremos nesse tópico no decorrer deste trabalho.

Como já discutido anteriormente, a “função docente no Brasil foi sendo normatizada a partir do momento em que o Estado, para atender às necessidades de escolarização impostas pelo processo de modernização da sociedade brasileira, evoca a si o controle da escola” (WEBER, 2003,p.6), tendo em vista que o exercício da profissão docente já era praticado antes mesmo da intervenção do Estado, sendo via transmissão entre gerações ou desenvolvidas em espaços não escolares. A autora vai nos alertar para o fato de que a própria Constituição é um projeto modernizador de caráter prescritivo, abarcando exigências mínimas da formação docente e caráter indutivo, o que dá o tom de uma normatização. Esta se situa entre o debate acadêmico e social e interesses políticos, contando ainda com a adesão de forças sociais que são contempladas no Congresso.

Weber (2003), nos ajuda a enxergar, a partir dos documentos legais, os avanços jurídicos pelos quais a docência foi ganhando corpo. A qualidade da

educação ainda não ganha espaço na Legislação de 1961, apenas na Constituição de 1988. A Lei n. 5.692 de 1971 é pautada em um regime autoritário, ressalta a educação como capital humano, entretanto uma visão profissionalizante da docência já é considerada, mas em caráter tecnicista e autoritário, com o objetivo de responder às demandas do mercado de trabalho; o professor foi considerado educador, exigência de habilitação específica de grau superior para o exercício do magistério e inclusão da formação docente. Apenas a Constituição de 1988 evidencia a valorização dos profissionais do ensino, mas ainda persiste a visão conteudista. Finalmente, é a Lei 9.394/1996, que vai reconhecer o docente como profissional do ensino e da educação, bem como ressalta que além de conteúdos e tecnologias a serem ministradas, a dimensão política e social, incluindo a relação escola e comunidade, avaliação e gestão, deveriam fazer parte do currículo.

A nova LDB discrimina as incumbências dos docentes e dos estabelecimentos de ensino, o que denota uma área de jurisdição, que tem programas de formação específicos e que se tornou essencial ao projeto de construção da sociedade brasileira. A partir de então o país tem diretrizes específicas e não mais currículos mínimos.

Os anos de 1990 são fundamentais para a docência no país, pois é criada a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), em lugar da antiga Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador (CONARCFE), movimento ancorado em lutas sociais, conferindo direitos e lutando pelas causas docentes. De acordo com Weber (2003), a ANFOPE é “um marco do surgimento da docência como profissão, uma vez que uma profissão se desenvolve ou emerge relacionada a uma determinada estrutura social, sendo reconhecida quando a ela se vinculam formas de controle, respeitada a autonomia que lhe é inerente” (p.11). A conquista por uma Associação própria permite que se discuta temáticas de valorização e profissionalização docente, o que aponta para autonomia, mas ainda é preciso caminhar bastante, especialmente em direção à restrição de profissionais formados em área de atuação, o que abre espaço para o debate da docência como semi-profissão.

Configura-se, desta forma, a evolução da profissionalização docente no Brasil, na medida da proposição dos três pilares afirmados por Freidson, quais sejam, autonomia/liberdade, conhecimentos específicos/ética profissional e não alienação. A seguir, veremos como a gestão insere-se na discussão sobre

profissionalização docente, visto que a administração escolar é uma área afim da docência, não cabendo a um administrador de empresas, mas sim a um professor possuidor de adequada formação e qualificação prévia que lhe tornará apto ao assumir o cargo de gestor escolar.

5.2 Gestão educacional e profissionalização docente

Até então estamos discutindo o caminho percorrido pela docência em busca de uma profissionalização, incluindo todas as possibilidades de atuação do professorado, entretanto, como o foco deste trabalho é perceber o gestor escolar enquanto parte da profissionalização docente, achamos por bem pormenorizar as formas de provimento ao cargo, bem como sua relevância nos currículos de pedagogia.

Outro aspecto que dá força à ideia de semi-profissão é a maneira pela qual a docência é percebida. Por se tratar de trabalho imaterial, há falta de clareza do objetivo e “objeto” a que a educação se propõe. A interação professor – aluno é o cerne da relação profissional de trabalho, onde o trabalhador é o professor, o “objeto de trabalho” são os alunos e o objetivo é contribuir para a educação dos alunos. A falta de percepção dessa relação subjugam a docência e a marginaliza mediante as profissões tidas como imperiais, medicina, advocacia e engenharia. Sua origem jesuítica e tradição da feminização da profissão acabaram por ajudar a reforçar a ideia do professorado como ato de fé, vocação, amor, subalternizando assim este grupo profissional.

Sobre a falta de compreensão de amplitude da profissão, Tardif e Lessard (2007) alertam para o perigo da abstração, de perceber o trabalho docente apenas como o momento em que o professor ministra sua aula, “sem levar em consideração fenômenos como o tempo de trabalho dos professores, o número de alunos, suas dificuldades e suas diferenças, [...] os conhecimentos dos agentes escolares, o controle da administração, a burocracia, a divisão e especialização do trabalho, etc...” (p.24). Estes aspectos nos levam a pensar na seguinte questão: os professores encontram-se interligados a uma estrutura celular do trabalho, sobre o qual se impõe uma série de questões que vão além da sala de aula, tais como citados por Tardif e Lessard (2007), entre eles, uma burocracia impositiva.

E o gestor? No meio dessa busca pela profissionalização docente, com a obrigação de responder as exigências que lhes são determinadas, além da docência, como tem buscado brechas para driblar a racionalização demandada pela administração da secretaria da educação e promover dentro do espaço escolar a experiência verdadeiramente colaborativa? Não podemos desconsiderar os casos exitosos, inclusive os citamos nos tópicos anteriores como sendo exemplos a serem seguidos, existe uma autonomia relativa da gestão para com a Secretaria da Educação, mas que muitas vezes, entraves entre essas duas esferas impossibilitam ou dificultam a realização de um projeto para a organização. O que significa que existem atribuições dos poderes locais que esbarram na esfera global e que a essas duas cabe sempre um diálogo na busca de tomadas de decisões. Estes entraves entre os dois poderes (local e global) sempre existirão, mas a forma com a qual os conflitos serão discutidos faz a diferença para que não haja comprometimento das ações dos micros poderes, os que surgem no seio da escola.

O modelo de gestão escolar que conhecemos hoje sofreu alterações ao longo dos períodos históricos, atendendo a demandas da sociedade brasileira. Diferentemente da visão romântica de democracia, tal qual conhecemos hoje, a política de gestão democrática nas escolas surgiu no bojo da globalização, incorporando em seu contexto a visão de qualidade total impressa pela cultura de mercado capitalista.

A Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE) elaborou uma série de estudos e pesquisas, contemplados em cinco exemplares, divulgando os trabalhos produzidos na área de administração escolar. Os cadernos dois e três nos permitem entender a perspectiva da administração da educação no Brasil e perceber como se deu a formação desse administrador.

De acordo com os estudos de Wittmann e Franco (1998), a reestruturação produtiva e os processos de globalização desencadearam revoluções nos sistemas de produção e na organização do trabalho, objetivando imprimir ao capitalismo uma nova roupagem, emergindo uma sociedade tecnizada, ainda no interior da sociedade. Com o esgotamento do modelo taylorista-fordista, novas formas de organização do trabalho foram sendo pensadas tendo em vista a ampliação da capacidade de produção a custos mais baixos e com maior velocidade, graças a automação flexível, ancorados em equipamentos versáteis e a inclusão de novos procedimentos organizacionais, típicos do momento pós-taylorista.

Acompanhando estas transformações, são originados padrões societais da reorganização política que demandam nova divisão internacional do trabalho e uma mudança radical na estrutura de qualificação nas empresas. Sendo assim, ocorrem redefinições das formas produtivas-organizacionais vigentes, modificações substanciais dos padrões de disciplinamento da força de trabalho e uma reorganização hierárquica dentro das próprias empresas. A nova estruturação das formas e funções do Estado atinge toda a área social e econômica do país, afinal de contas, sua intervenção passa a ser mínima deixando para o mercado a tarefa de gerir as relações pessoais.

As grandes empresas buscam moldar-se ao padrão de qualidade instituído a partir do “paradigma da qualidade total”, ou seja, adequação do processo produtivo ao ritmo competitivo dos mercados globalizados. A escola, como um microssistema inserido dentro de um macro sistema social, também vai ser afetada de maneira que vai se exigir mais qualificação, tempo de estudo, que atendam às novas demandas. Os empresários, cada vez mais, adentrarão a organização da escola, sugerindo currículos e projetos que busquem o amparo nos padrões de qualidade e competitividade.

Este redirecionamento estratégico da política educacional tem como objetivo deslocar o centro do sistema educativo para a escola. Na prática, implica em transferência de encargos e responsabilidades administrativas e pedagógicas para níveis menores, devendo garantir maior eficiência ao sistema educacional conforme apregoam os defensores da gerência moderna competente (WITTTMANN e FRANCO, 1998, p.14).

Entretanto o que se observa é que a passagem de encargos não ocorre da maneira como foi planejada. A falta de acompanhamento das ações que acontecem dentro da escola, muitas vezes não monitoradas, ou quando são, a falta de autonomia perante o ministério da educação, limitam a criação de projetos que tenham nascido da particularidade de cada comunidade escolar, visto que as demandas são, corriqueiramente, horizontais. Neste contexto, como não há avaliações periódicas das políticas de descentralização, não há como garantir que esta ocorra de forma semelhante em cada governo, pois assim como afirmam os artigos da ANPAE “não se pode aplicar conceitos e instrumentos de gestão e avaliação uniformes, de caráter universalista, para monitorar instituições e atividades tão heterogêneas do ponto de vista ideológico e organizacional” (WITTTMANN e FRANCO, 1998, p.15), tendo em vista a dimensão territorial e cultural do nosso país.

Entretanto é válido salientar que cada vez mais escolas procuram superar esses limites e criam ambientes favoráveis a aprendizagem mesmo perante a adversidade, tal como foi destacado pela Fundação Santillana.

Se há lacunas de gerenciamento dentro do âmbito educacional, a gestão escolar sentirá o impacto de maneira ainda mais violenta, visto que o gestor deve adequar-se tanto ao modelo global de qualidade quanto às demandas da esfera governamental. Faz-se necessário então entender como se deu o processo de formação desse líder.

Entre os anos de 1960 a 1970, predominava o modelo tecnicista, baseado na corrente reprodutivista que conceituava os docentes apenas como reprodutores de uma estrutura social desigual e injusta. Até a década de 1980, os docentes eram vistos como fundamentais agentes de transformação social. A partir dos anos de 1990 em diante o que se vê é um retorno das visões neo-liberais e sua roupagem conservadora que tem por objetivo tornar a escola eficiente e, “nesta perspectiva, ocupam posição estratégica os profissionais que exercem o papel de dirigentes escolares, sendo objetivo de preocupação a sua formação” (WITTTMANN e FRANCO, 1998, p.17), sendo o gestor responsável pelo papel dinamizador de criação de projetos e entrosamento da equipe escolar, encarregado também, além das funções pedagógicas, funções burocráticas e administrativas. Este deveria possuir formação específica, ou o próprio curso de pedagogia e licenciaturas diversas, deveriam dar o suporte, incluindo nas grades curriculares uma quantidade de disciplinas necessárias que habilitassem o docente que quisesse se tornar gestor?

A ANFOPE, criada nos anos 80, já discutia como deveria ser a formação do docente voltado para a área de gestão escolar

Uma das bandeiras desse movimento era procurar discutir as formas de viabilizar uma formação mais sólida ao pedagogo de modo que pudesse vir a assumir as tarefas escolares com maior competência. Entre essas tarefas visualizava-se a gestão escolar, a qual deveria constituir-se, no interior do curso de Pedagogia, como uma área de estudos e não como uma habilitação específica. Nos últimos anos, o debate nesse espaço, evoluiu para a aceitação da formação desse profissional em nível de pós-graduação (WITTTMANN e FRANCO, 1998, p.18)

Entretanto, apesar da discussão, para que um docente chegue ao cargo de gestor, em muitas das redes municipais do nosso país, ter uma pós-graduação na área não é pré-requisito para candidatar-se ao cargo, todavia, não podemos

desconsiderar que essa problemática possibilitou o desenvolvimento de cursos de capacitação para gestores oferecidos pelas redes municipais e estaduais de ensino, possibilitando assim que a formação continuada fosse valorizada e tida como elemento importante para os docentes que estão gestores.

Outro ponto a ser salientado é a inclusão dos conhecimentos da gestão escolar no currículo do curso de pedagogia, não necessitando de habilitações posteriores, uma vez que ser professor compreende também ser gestor, mas isso não significa que um bom professor se tornará igualmente um bom gestor. É nesses termos que defendemos que haja critérios mais detalhados para a candidatura à gestão.

Experiências em países norte-americanos, a exemplo do Canadá, mostram que para que um professor possa assumir o cargo de gestão é necessário que tenha experiência anterior na gestão, além de o candidato precisar ter vivenciado a instituição por mais de cinco anos e é exigida formação específica na área de administração escolar oferecida pelo órgão correspondente à secretaria de educação. A experiência canadense é um bom indicativo de critérios desejáveis que poderiam ser exigidos aos aspirantes ao cargo, uma vez que estudos anteriores apontam para grande quantidade de gestores sem perfil de liderança. (BOTLER, 2013)

Ainda sobre o processo de formação dos gestores, veremos nos estudos de Abdian, Hojas e Oliveira (2012), que as reformas de Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro, de 1968, surgem em tempos de diretor escolar, quando o administrador não precisava ter sua formação no respectivo serviço de base, ou seja, na docência, uma vez que a administração escolar era vista como um ramo da administração geral. Mas os avanços no currículo se deram de maneira gradativa, desde que em 1961, a formação dos professores para o magistério foi atribuída ao curso normal de nível médio, em 1962, estabeleceu-se a primeira regulamentação para o curso de pedagogia, fixando currículo e duração mínima com formação de pedagogo generalista. Em 1964, no período da ditadura militar, o Conselho Federal de Educação deliberou mudanças para o curso de pedagogia, inserindo as habilitações. Até os anos de 1980 a escola era gerida de acordo com o modelo de administração empresarial.

A partir de 1980 o país vive o período de redemocratização, rebatimento que impactou e mudou os paradigmas dentro da escola, tendo em vista a discussão

sobre qualidade total, mencionada anteriormente. Redemocratizar a escola está associado diretamente ao compartilhamento do poder entre os entes escolares, deliberando as atribuições que antes eram cabíveis apenas ao administrador, o que significa dissipar e minimizar a centralização do poder do gestor delegando a professores, alunos pais e trabalhadores o direito de opinar e sugerir mudanças que gerarão melhorias para escola, criando dessa forma um ambiente participativo e colaborativo.

Os mecanismos democratizantes como o conselho escolar, a eleição para diretores e vice-diretores, elaboração em conjunto do Projeto Político Pedagógico, ocupam espaços no seio de disputas de interesses pautados na vontade dos interlocutores. São esses mecanismos que dão o tom da escola, pois se entende que foram acordados segundo consenso da maioria, mais um ganho do período de redemocratização dos anos de 1980.

Temos a clareza de que a mudança de paradigmas entre administração e gestão era necessária, visto que se pedia atitudes mais democráticas e descentralizadoras sobre a gestão das escolas, entretanto não podemos desconsiderar o fato de que a democratização serviu ao modelo de qualidade total adotado pelas empresas pautadas no modelo econômico e globalizatório do capitalismo. Podemos assim dizer que a gestão escolar não está imune às exigências do mercado,

ela é mediação para o alcance de metas preestabelecidas e condizentes com uma perspectiva, ainda, de racionalidade técnica, muito próxima à dos anos 1970. E porque não dizer que, para isso, ela precisa lançar mão de novas práticas, as mesmas presentes na administração empresarial, com suas novas “escolas”, que também defendem o trabalhador cooperativo, a “decisão coletiva” e a participação. (ABDIAN, HOJAS E OLIVEIRA, 2012, p.10)

Pensar a gestão é muito mais do que pensar nas condições objetivas de gerenciamento da escola, é também pensar no valor simbólico que o gestor desempenha, uma vez que o trabalho docente envolve a apropriação de uma atividade imaterial que está relacionada tanto a questões técnico-administrativas e pedagógicas, quanto a relações interpessoais. O gestor, no alto de sua autonomia, vê-se entre mandos e desmandos, determinações do governo e o poder que lhe é concedido pela comunidade escolar.

Estes aspectos nos levaram a discutir a gestão escolar democrática e liderança, onde traçamos um panorama a respeito de como a democracia ganhou espaço nas escolas. Em seguida, analisamos aspectos relativos à subjetividade, a partir das contribuições de Bourdieu, de quem capturamos o sentido de *habitus*, herança cultural, relações de poder e dominação social, capital cultural e como esses elementos ajudam a explicar o motivo de ainda haver gestores eleitos pouco democráticos. Procuramos ancorar o entendimento sobre a formação profissional do docente, quais os aspectos que englobam uma profissão e o que os diferencia de uma ocupação. Trouxemos subsídios que reforçam que os docentes ainda precisariam de mais aprofundamento teórico-prático para assumirem a gestão das escolas, especialmente no que se refere a critérios mais rigorosos de seleção ao cargo, mas também salientamos os avanços nos perfis curriculares dos cursos de pedagogia que apontam a uma ampliação da formação docente, onde se evidencia disciplinas que conectem o aluno à realidade da gestão. Outro avanço considerável é o esforço do Estado em oferecer formações continuadas aos gestores mesmo depois de eleitos.

Essa imersão teórica nos permite levantar a suposição de que o gestor escolar não é um *profissional* mas, num contexto democrático, ele tende a ser um docente com perfil de liderança, que passou por um processo seletivo e formativo que o conduziu a *ocupar a função*. Sua trajetória pessoal (*habitus*/subjetividade), no entanto interfere na escolha de vir a ocupar este lugar.

A problematização a respeito do caminho percorrido pelo docente desembocando na função gestora nos permite indagar se é possível tratar o gestor como um *profissional*? Apesar das discussões sobre ser a docência profissão ou não, defendemos a profissionalização, pois acreditamos na autonomia e poder que o docente desenvolve no seu *locus* de trabalho, o que engloba a gestão, bem como a não alienação das atividades realizadas, no conjunto de regras que fazem da docência uma profissão amparada em documentos legais e jurídicos e por ter um objeto que lhe é próprio. Além disso, é neste último tópico que trouxemos um olhar diferenciado para a gestão democrática, desmistificando sua implementação nas escolas e mostrando que existiu, nesse processo, muito mais de gerencialismo empresarial do que ações cooperativas democráticas, de fato.

Estes aspectos nos permitem levantar a questão central que norteia a presente proposta de pesquisa: De que forma as influências profissionais e pessoais

dos gestores ajudam a constituir um perfil de gestão democrático ou autoritário? Para responde-la, pretendemos como objetivo geral analisar como a formação profissional dos gestores interfere em práticas democráticas. Supomos que interferem nesta formação aspectos subjetivos do indivíduo socialmente herdados do seu campo de origem, essas estruturas não definirão, mas são capazes de interferir na escolha profissional que, por sua vez, será transpassada na maneira de gerir a escola. Para que se tenha perfis democráticos na gestão é necessário muito mais que determinações legais, as experiências exitosas ajudam na construção de uma cultura democrática, caso o gestor não tenha tido vivências favoráveis a democracia, o exercício de reconverter o *habitus* vai ser fundamental nesse processo.

Para dar cabo destas questões, a seguir descreveremos os procedimentos da pesquisa empírica.

6 MEU CASO COMO UM ESTUDO

A escolha do estudo de caso como metodologia de pesquisa se deu a partir do momento em que optamos por analisar mais profundamente duas escolas da Região Metropolitana do Recife que tivessem por características práticas distintas de gestão, mais precisamente uma escola que chamasse atenção por apresentar certo aspecto democrático e outra por ser aparentemente organizada sob bases mais centralizadoras e autoritárias.

Yin (2005) afirma que esse tipo de estratégia é uma das muitas maneiras de fazer pesquisa em ciências sociais, que se apresenta como ferramenta preferida “quando se colocam questões do tipo “como” e “por que”, quando o pesquisador tem pouco controle sobre os acontecimentos e quando o foco se encontra em fenômenos contemporâneos inseridos em algum contexto da vida real” (pág.19). Propomo-nos a investigar um fenômeno contemporâneo localizado na gestão escolar democrática, desvelando como a formação profissional gera diferenças nas práticas gestoras, ancorados nas influências da socialização secundária defendidas, tal como preconiza Lahire, o que não exclui a possibilidade de as influências familiares interferirem na constituição desta profissionalização.

Justificamos assim nossa metodologia, pois entendemos que os limites entre o fenômeno e o contexto a serem estudados não estão claramente definidos, carecendo de um estudo empírico, tal como Yin (2005) explicita. Assim, a pergunta de pesquisa gira em torno do “como” e “por que”, com base em interlocuções que levam a questionamentos que estão postos no universo escolar, quando se trata de mergulhar neste objeto, uma vez que indagamos: “De que forma (como) as influências profissionais e pessoais dos gestores ajudam a constituir um perfil de gestão mais ou menos democrático? ” E mais, “o que a concepção de democracia dos gestores nos diz de suas práticas? ”.

Este estudo de casos propõe-se a uma análise comparativa entre dois formatos de gestão, ou seja, são duas unidades dentro de um sistema mais amplo, o que não o descaracteriza, visto que estudiosos da área, como Yin (2005) e Chizzotti (2006), consideram de igual relevância o multiestudo de caso, afirmando que

pode ser único e singular ou abranger uma coleção de casos, especificados por um aspecto ocorrente nos diversos casos individuais, como por exemplo, o estudo de particularidades ocorrentes em diversos casos individualizados. (CHIZZOTTI, 2006, p.136).

Optamos pelo comparativo entre os dois casos porque acreditamos estar contribuindo para a ampliação da compreensão teórica da área de gestão democrática. Pretendemos com isso, suscitar outros possíveis trabalhos que levem em consideração as diferentes histórias de vida de gestores que estão submetidos a uma mesma rede de ensino, mas cuja bagagem social interfere de maneira específica em sua profissão.

Alves-Mazzotti (2006) apresenta aspectos do que Stake (2000), teórico de estudos de caso, considera como relevantes a essa estratégia, além de caracterizá-lo como intrínseco (compreensão de um caso apenas pelo interesse despertado por um caso particular); instrumental (o estudo de caso auxiliará na compreensão de algo mais amplo) e coletivo (conjuntos de estudo de caso para investigar um dado fenômeno). Stake (*apud* MAZZOTTI, 2006) salienta que:

os pesquisadores buscam tanto o que é comum, quanto o que é particular em cada caso, mas o final sempre retrata algo original em decorrência de um ou mais dos seguintes aspectos: natureza do caso, histórico, contexto, outros casos pelo qual é reconhecido e os informantes pelos quais podem ser reconhecidos (p.98)

O extrato nos permite entender que nesse tipo de pesquisa pode haver generalizações, mas que independente do que exista em comum entre os casos, o resultado das análises de cada objeto será diferente. Muitas vezes, o pesquisador tende a não estender a questão estudada a outras pesquisas, mas essa redução do seu objeto enfraquece o avanço do conhecimento e impossibilita que outras teorias sejam desenvolvidas.

6.1 Trajetória de vida

O procedimento metodológico relativo ao estudo da trajetória de vida está ancorado na análise advinda dos relatos da história oral, em que a linguagem verbalizada pelo sujeito é um objeto investigativo que cede à pesquisa qualitativa elementos interpretativos do percurso histórico experienciado pelo sujeito.

Essa investigação da realidade do sujeito via oralização não é recente, entretanto a sistematização dos relatos a serviço das ciências sociais, sim. Os estudos de Queiroz (1987) já tratavam da importância desses registros desde o início do século XIX por sociólogos e antropólogos da idade moderna, mesmo com a

discussão, ainda nesse período, sobre sua validade, por se tratar da visão parcial dos relatores, constatou-se sua validade por registrar aquilo que documentos oficiais não contemplavam, dando voz aos invisíveis e a fatos ocultados.

Alberti (2003) demarca o local em que a história oral se situa dentro das pesquisas qualitativas, evidenciando a dinamicidade que acompanha as trajetórias humanas:

É da experiência de um sujeito que se trata; sua narrativa acaba colorindo o passado com um valor que nos é caro: aquele que faz do homem um indivíduo único e singular, um sujeito que efetivamente viveu – e, por isso dá vida a – as conjunturas e estruturas que de outro modo parecem tão distantes. Ouvindo-o falar, temos a sensação de ouvir a história sendo contada em um contínuo, temos a sensação de que as discontinuidades são abolidas e recheadas com ingredientes pessoais: emoções, reações, observações, idiossincrasias, relatos pitorescos. Que interessante reconhecer que, em meio a conjunturas, em meio a estruturas, há pessoas que se movimentam, que opinam, que reagem, que vivem! (p.01)

Sendo a trajetória de vida um dos recursos metodológicos utilizados pela história oral, nos será útil para compreendermos como as trajetórias profissionais e pessoais dos gestores interferem nos perfis que os constituem. Utilizando dados quantitativos da oralização dos sujeitos nos engajaremos no resgate cronológico, ou não, dos fatos por eles narrados que darão indícios de como sua personalidade enquanto gestor foi formada.

Como a investigação da história de vida de um sujeito tem como proposição mergulhar num universo desconhecido através do não percebido apenas por observações, seremos guiados por um roteiro de entrevista que focará na trajetória de vida pessoal e profissional dos gestores obedecendo a uma lógica demarcada no levantamento bibliográfico do projeto.

6.2 Delineando a pesquisa

Selecionamos, dentre as escolas públicas de Recife, já pesquisadas em investigação anterior (BOTLER, SANTOS e CORDEIRO, 2012), duas, cujas gestões denotam características diferentes em termos de perfis dos gestores.

Nestas, fizemos observações a partir de roteiro previamente delineado. Esse instrumento de pesquisa “tem como ponto forte o realismo da situação estudada, constituindo-se numa das poucas técnicas à disposição do pesquisador em estudos de comportamentos complexos” (VIANNA, 2007, p.27), com o objetivo de resgatar a

essência dos dois *locus* de estudo, o que subsidiará a análise de dados juntamente com as entrevistas semiestruturadas.

Por sua vez, as entrevistas foram realizadas com uma porção representativa de sujeitos de todos os segmentos da escola (estudantes, funcionários, professores, coordenadores...) a fim de identificarmos, nos discursos, como os sujeitos participantes daquela comunidade percebem a gestão e a postura dos seus líderes. As entrevistas semiestruturadas permitem que algumas questões mais ocultas e pessoais surjam, permitindo assim maior fluidez e naturalidade ao longo da pesquisa. Quando isso acontece, o pesquisador tem a possibilidade de traduzir o que de mais intrínseco o sujeito quis revelar, pois, de acordo com Bourdieu (2003)

Só se pode compreender verdadeiramente tudo o que é dito na conversa, na aparência totalmente banal, entre três estudantes se, evitando reduzir as três adolescentes aos nomes que as designam, como em tantas sociologias ao gravador, soubermos ler em suas palavras, a estrutura das relações objetivas, presentes e passadas, entre sua trajetória e a estrutura dos estabelecimentos escolares que elas frequentam e, por isso, toda a estrutura e a história do sistema de ensino que nelas se exprime (p.777).

Com os gestores e vice-gestores, que são os principais sujeitos da nossa pesquisa, fizemos um apanhado mais detalhado que nos apontou informações a respeito de sua formação profissional e pessoal, intitulado “memorial investigativo”, de forma que pudemos apreender aspectos procedentes de sua bagagem cultural, social e profissional, visto que esse instrumento tem como objetivo:

[...] contribuir para suscitar reflexões sobre Sociedade e Educação, oferecendo aos sujeitos participantes a oportunidade de pensar sobre si mesmos no conjunto de relações que se estabelecem no processo de formação social e educacional. (SANTOS JUNIOR e SILVA, 2005, p. 02).

Ou seja, procuramos um instrumento de coleta de dados que pudesse revelar a história de vida e formação dos sujeitos, permitindo apreender aspectos que os aproximassem de um ou outro estilo de comportamento e como este reflete em suas formas de gestão, a fim de resgatar fragmentos da história de vida dos gestores, mais especificamente influências dos grupos sociais, que os conduziram a tais escolhas profissionais e que incidissem em seus modos de condução/ação na gestão escolar.

Santos Junior e Silva (2005) esclarecem que os memoriais investigativos: a) promovem a articulação entre vivências sociais e educativas no contexto em que ocorrem; b) dão ressignificação ao espaço, ao tempo e ao lugar vividos, re-situando-

os; c) permitem que sejam tecidas interconexões entre as diferentes histórias de vida dos sujeitos em termos políticos, sociais, educacionais e familiares; d) fomentam reflexões sobre as condições materiais nas quais se produziram determinados processos educativos; e) denotam diferentes formas culturais de vida, de educação, de sociabilidade e de valores humanos; f) trazem à tona a vida real e concreta do cotidiano social e educativo, como foi experienciado, carregado de afetos, de marcas e de sentimentos; g) possibilitam que o sujeito se pense como parte integrante de uma história social que não é só sua, identificando-se com as demais histórias; h) enfim, incrementam a re-ligação de saberes por demonstrarem diversas formas de ensinar e de aprender. Estes aspectos funcionam como instrumento pedagógico que leva os sujeitos a refletirem sobre dados de sua trajetória, o que nos auxiliará a conhecer as particularidades estruturadoras de sua formação profissional.

Neste sentido, o método de gerar informações para a coleta de dados foi pautado na entrevista narrativa, anunciada por Jovchelovitch e Bauer (*Apud* BAUER e GASKELL, 2010), que embasou o memorial investigativo anteriormente citado. A partir da narrativa dos gestores, este método nos ajudou a reconstituir aspectos relevantes da formação pessoal e profissional, permitindo assim um resgate da trajetória de vida que possibilitou a compreensão dos determinados perfis, visto que “através da narrativa, as pessoas lembram o que aconteceu, colocam a experiência em uma sequência, encontram possíveis explicações para isso e jogam com a cadeia de acontecimentos que constroem a vida individual e social” (p.91). Ainda que não seja o objetivo final, não podemos desconsiderar o aspecto reflexivo que esse método possibilita.

Para uma coleta eficaz de dados de uma narrativa, alguns passos foram levados em consideração. Antes de tudo, o pesquisador tem o dever de se familiarizar com o campo de estudo, deve preceder a entrevista propriamente dita, um estudo aprofundado para que o pesquisador se sinta seguro ao longo do processo. A partir disso, deve-se criar um roteiro de perguntas exmamentes, ou seja, questões referentes ao interesse de quem pesquisa, diferente das questões imanentes, aquelas emitidas pelo entrevistado.

Jovchelovitch e Bauer (Op. Cit.) salientam 4 fases complementares do processo de apreensão dos dados que nortearam essa pesquisa. A primeira fase, iniciação, informamos ao entrevistado que a conversa seria gravada, bem como o

procedimento da entrevista e introdução do tópico inicial, para que o sujeito inicie a narração. A segunda fase consistiu na narração central, feita pelo entrevistado, que não deverá ser interrompida pelo pesquisador, que se abstém de qualquer comentário. O questionamento faz parte da terceira fase e só ocorre quando a narração tem um fim “natural”, as questões exmamentes do entrevistador são traduzidas em imanentes. Por fim, a quarta fase foi denominada de fala conclusiva, que geralmente acontece já com o gravador desligado. Nesse momento, algumas informações importantes foram ditas, pelo o entrevistado se sentir mais livre para falar sem a presença do gravador, foi necessário o auxílio de uma caderneta de bordo para não perder tais declarações do entrevistado.

Os dados foram cruzados, tanto o que foi colhido com os atores da comunidade escolar que revelou tendências da gestão, quanto o que foi descrito a partir das narrativas dos gestores, além das análises das observações realizadas nas escolas.

Analizamos os dados na perspectiva qualitativa investigação científica na área educacional e propomos um exame da realidade baseado nos princípios estabelecidos por Bardin (1977) de “análise de conteúdo”. Ferreira esclarece que a análise de conteúdo

É usada quando se quer ir além dos significados, da leitura simples do real. Aplica-se a tudo que é dito em entrevistas ou depoimentos escritos em jornais, livros, textos ou panfletos, como também a imagens de filmes, desenhos, pinturas, cartazes, televisão e toda a comunicação não verbal: gestos, posturas, comportamentos e outras expressões culturais (2007, p. 01).

Ou seja, é a interpretação a partir da leitura verbal, ou não, que é feita para estudar e analisar o material qualitativo.

Ainda segundo Ferreira (2007), a análise de conteúdo se traduz em três momentos principais, a partir dos quais constituímos nossa categorização. A primeira, pré-análise, nos subsidiou no momento em que organizamos o material, escolhendo os documentos analisados e na elaboração de indicadores que embasaram a interpretação final. A essa fase Bardin denomina, de *leitura flutuante*, que é aquela onde surgirão as primeiras hipóteses. Na *exploração do material*, segundo procedimento, foi feita a decodificação, em que escolhemos a unidade de registro (recorte), a seleção de regras de contagem e escolha de categoria (classificação e agregação). Por fim, fizemos o tratamento dos resultados que se

classifica como a *inferência* na análise de conteúdo (escolha dos polos de atração de comunicação).

Entre as categorias de análise, com vistas a investigar causas subjetivas relacionadas às escolhas profissionais, que delinearam o perfil dos gestores, tendo como foco a trajetória profissional, bem como identificar como seu processo de socialização pessoal influenciou nessa escolha, tomamos como referências a construção da identidade deste docente, sua socialização e construção do perfil profissional, que estão alicerçadas nas experiências que o indivíduo experimentou ao longo de sua trajetória. De acordo com Dubar (2009), existem três principais elementos que permeiam a construção da identidade profissional de um indivíduo, são eles, o mundo vivido no trabalho, a trajetória profissional e a formação. Esses três elementos estão presentes na constituição dos gestores enquanto docentes que concerne ao que Lahire entende por socialização secundária. Dos três, o que mais parece incidir sobre a constituição da identidade desses gestores é a socialização que estes indivíduos vivenciam no mundo do trabalho, permeada pelos vínculos que ali são estabelecidos, pois é no fazer docente que a identidade desses profissionais vai sendo delineada, pela possibilidade de reflexão da sua prática.

Vale destacar que a socialização se dá de diversas maneiras e com diversos grupos sociais diferentes. Um gestor pode estar inserido em categorias outras que também constituem e incidem sobre seu perfil, sejam étnicas, políticas, religiosas, por exemplo. Um grupo social não exclui o outro, ao contrário, complementa e se fortalece de maneira tal que constitui a identidade do indivíduo.

Para nossa análise a respeito de como os perfis dos gestores são concebidos é necessário que o entendamos como construído a partir do reconhecimento de si próprio, de maneira individual e coletiva, gerada a partir da percepção do *outro*. Esse *outro* significa a maneira representativa com a qual o indivíduo se porta diante do grupo, o que transmite ao *outro* será fixado enquanto identidade coletiva; deste modo, “a formação identitária resulta tanto do “julgamento dos outros” como das “orientações e autodefinições” assumidas pelo sujeito”. (DUBAR, 2009 p.113).

As inferências socializatórias coletivas ou plurais constroem, ao longo da trajetória de vida do sujeito, identidades *outras* que geram também reconhecimento individual. A personalidade profissional, nesses termos, é gerada a partir da

definição individual do sujeito, bem como de sua representação social que faz com que o *outro* também lhe perceba e lhe defina.

O estudo de Lima 2017 (p. 154), baseado no legado de Dubar, faz-nos refletir sobre como a socialização coletiva, permeada pelo mundo do trabalho, é determinada, considerando cinco dimensões independentes organizadas da seguinte maneira: 1) é subjetivamente partilhada e percebida pelos integrantes do grupo; 2) decorre da consciência de pertença ao grupo; 3) é definida pela disposição e pela diferença dos outros; 4) manifesta um conjunto de relações em que traços positivos e negativos se opõem; 5) as atitudes expressam um discurso relevante para os integrantes do grupo. É neste sentido que este estudo se dispõe a investigar como essa socialização, mas não só ela (pois daremos cabo inclusive dos aspectos relacionados à socialização familiar, delineado pela história de vida) ajuda a entender a maneira pela qual os gestores conduzem suas escolas, que geram, por conseguinte, perfis distintos entre uns e outros, apesar de atenderem as mesmas orientações democráticas da regulamentação.

O relacionamento interpessoal é um dos preceitos fundamentais para a evolução da instituição escolar em que estabelecer vínculos afetivos, de respeito, de parceria e vínculos profissionais dentro da escola, permite que esta caminhe em direção ao alcance dos seus objetivos. Carvalho (2012) nos alerta que a postura do gestor faz toda a diferença no âmbito da qualidade do ensino e da aprendizagem e que um verdadeiro líder perpassa aspectos burocráticos e administrativos, típicos de uma organização empresarial, em que líderes e liderados devem constituir uma relação construtiva, e por que não afetiva, de busca pelos objetivos educacionais da instituição, que, neste sentido, precisam ser bem esclarecidos e propagados entre os *outros* para que haja a garantia desse alcance.

Além disso, esta autora nos faz estar atentos à forma pela qual um líder comunica/solicita algo, afirmando que “o modo de comunicar adotado pelo diretor tem consequências afetivas nas relações interpessoais e consequentemente desempenho dos professores, o que se resume na ideia de que a forma como falamos pode alterar o modo como trabalhamos” (p.11). Ou seja, é necessário que se tenha cuidado com o trato com os *outros*, para que se alcancem os objetivos almejados. Entretanto, além do trato humanizado é imprescindível que haja, acima de tudo, responsabilidade sobre o trabalho desenvolvido, e essa questão permeia o comprometimento com a instituição e com os alunos aos quais ela atende.

6.3 Apresentação dos dados

Com vistas a apresentar os dados coletados na realidade de duas escolas públicas da Região Metropolitana do Recife, denominamos, respectivamente, como nomes fictícios para o campo de pesquisa, Escola LV e Escola AB.

Caracterizadas separadamente, abordamos tópicos que nos ajudam a entender de que maneira se desenvolvem práticas tão díspares em escolas que respondem a uma mesma determinação educacional. Explanamos os dados a partir de dois principais eixos para cada uma delas. O primeiro, diz respeito às práticas de gestão relatadas por docentes e funcionários das escolas. O segundo trata das concepções apresentadas por gestores e vice-gestores a respeito da gestão democrática via apreciações e observações de suas práticas. Ou seja, no segundo momento analisamos os perfis gestores via autoimagem e observação de suas práticas, de modo a tornar possível identificar quais aspectos da socialização secundária influenciaram na constituição profissional da gestão democrática.

Desta maneira, delineamos características da formação pessoal e profissional dos gestores e vice-gestores, com vistas a apreender o que torna suas experiências de atuação gestora tão distintas. Reforçamos que a construção do fazer profissional não se refere à *profissão de gestor*, haja vista que, de acordo com os estudos de Freidson (1989), a profissão engloba elementos particulares que correspondem ao controle das competências da mesma. Neste caso, estaremos levando em consideração a *profissão docente*, especificando uma de suas facetas que é o fazer gestor.

Assim, procuraremos caracterizar as causas subjetivas relacionadas às suas respectivas escolhas profissionais, que delinearam seu perfil profissional, tendo como foco as suas distintas trajetórias profissionais, bem como identificar como seu processo de socialização profissional interferiu/influenciou nessa escolha.

Para efeito de apresentação dos dados, designaremos os sujeitos com siglas construídas a partir de sua função na escola, seguida da escola e do código, tal qual a tabela abaixo:

Tabela 1: Entrevistados da Escola LV.

ESCOLA LV “UMA ESCOLA, DUAS GESTÕES”			
FUNÇÃO	FORMAÇÃO	TEMPO NA ESCOLA	CÓDIGO
Porteiro	Ensino médio completo	03 anos	PoLV
Professor	Biólogo	19 anos	PrLV
Coordenadora	Pedagoga	08 anos	CLV
Gestor	Geógrafo	12 anos	GLV
Vice-gestora	Letras	07 anos	VGLV
Serviços-gerais			FLV1
Professor de apoio			PrLV2
Estagiária			ELV1
Aluna			ALV1

Os códigos listados servem para demarcar certa referência identitária dos sujeitos que contribuíram com a pesquisa (GLV, VGLV, PoLV, PrLV, CLV), respondendo às entrevistas. Entretanto, havia outros funcionários que, em algum momento da coleta ou das entrevistas com os outros, opinaram indiretamente e ajudaram a tecer impressões sobre a gestão. Neste sentido, como compuseram a coleta despretensiosamente, não levantamos dados profissionais nem pessoais dos mesmos.

Selecionamos inicialmente para ambas as escolas cinco sujeitos a serem entrevistados, entretanto na ELV surgiram atores aleatórios, durante as entrevistas, que se sentiram confortáveis em opinar, mas que não constituem o corpo planejado da pesquisa, não havendo critérios para esses, como aos demais, tempo de serviço. Por este motivo, há diferenças entre a quantidade de sujeitos apresentados nas Tabelas 1 e 2.

Tabela 2: Entrevistados da Escola AB.

ESCOLA AB “GESTÃO COM OBJETIVOS E METAS”			
FUNÇÃO	FORMAÇÃO	TEMPO NA ESCOLA	CÓDIGO
Professor	Matemático	4anos	Pr1AB
Professora	Pedagoga	5 anos	Pr2AB
Professora	Pedagoga	11 anos	Pr3AB
Gestora	Letras	10 anos	GAB
Vice-gestora	Letras	8 anos	VGAB

Outro dado relevante, mas que não foi critério de seleção para tais escolas, são os resultados educacionais obtidos através do IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), que surge nesta pesquisa como aspecto de curiosidade no momento em que estávamos coletando os dados, e que nos ajudam a tecer relação entre as práticas de trabalho desenvolvidas e como elas reverberam como indicadores nacionais.

Tabela 3: IDEB das escolas ELV e EAB.

Comparativos do IDEB		
ANO	2011	2015
ELV	4.0	4.4
EAB	6.0	5.9

A Tabela 3 nos permite observar que aELV obteve a média em 2011 de 4.0 enquanto a escola EAB obteve 6.0. Por algum motivo, em 2013 a nota da ELV não foi publicada, então não temos como comparar com 2013, mas obtivemos o resultado de 2015, ficando a primeira escola com 4.4 e a segunda com 5.9. As notas discrepantes nos instigaram ainda mais a investigar as práticas diferenciadas utilizadas pela gestão no seu modo de gerir. Não buscamos analisar quais mecanismos eram utilizados pelas gestões visando a obtenção do resultado do IDEB, entretanto esse elemento surgiu naturalmente na EAB.

Assim, os itens que se seguem explicam dados via observações, questionários e memorial investigativo, com gestores e vice-gestores, de modo que nos subsidiaram a um olhar cuidadoso sobre como duas escolas semelhantes se desenvolvem distintamente, como uma gestão mais ou menos sensível a questões sociais pode alcançar resultados significativos e ainda, como as histórias de vida dos gestores incidem diretamente na construção de uma cultura democrática, ou nem tanto.

7 ESCOLA LV: UMA GESTÃO, DUAS ESCOLAS

Pesquisas anteriores (SANTOS E SIQUEIRA, 2014) nos motivaram a buscar, nesta primeira escola, a aprofundar aspectos da trajetória de vida do gestor que nos ajudassem a investigar como o percurso profissional e as influências dos grupos profissionais incidem sobre a maneira com a qual o gestor lida com a gestão escolar.

Após ter ido, dias antes nos apresentar e solicitar a autorização para a entrevista, partimos em busca da coleta de dados com o gestor desta primeira escola. Ao sabermos que os professores e a equipe gestora estavam em reunião, aguardamos o término enquanto conversava com o porteiro. Em uma conversa informal, descobrimos que o mesmo já tinha 22 anos de profissão em escolas e que nesta já estava há 4 anos. Tocamos no assunto gestão e foi a partir daí que iniciamos as conversas que nos levariam a entender o perfil dos gestores daquela escola. De antemão, já fomos comunicados pelo porteiro sobre o segundo vínculo empregatício que o gestor teria, o GLV também assume um cargo de vice-gestor em uma escola do Estado.

Desta forma, optamos por entrevistar indivíduos que tivessem mais tempo de trabalho com os gestores para que, assim, pudéssemos coletar informações mais precisas daqueles que convivem com os gestores há mais tempo. Tendo em vista a apropriação dos argumentos do porteiro, percebemos que seria mais proveitoso se entrevistássemos pessoas com um tempo considerável sob o comando dessa gestão.

Chamamos aqui de *Outros*, os indivíduos que contribuíram com essa pesquisa tecendo informações a respeito dos gestores e vice-gestores. Os *Outros* participam de uma parcela significativa da constituição da identidade profissional desses gestores, pois, segundo Dubar, para que estas sejam construídas são necessárias translações relacionais (comunitárias ou societárias) e biográficas (eu-nós/para outrem e para si), que se correlacionam gerando perfis identitários, não rígidos, que poderão ser reconfigurados a partir de novas experiências. O julgamento do *outro* permite assim que uma reflexão da prática seja construída de modo que gere rupturas ou continuidades de posturas dos gestores.

A respeito das questões a serem discutidas nesta etapa da dissertação, nos centraremos, mais precisamente, nos estudos de Dubar (2009) que nos dá suporte para investigarmos como o profissionalismo docente é tratado pelo gestor e vice-gestor no âmbito da gestão democrática. À luz de Luck (2009) é possível caracterizarmos boas práticas gestoras, já que a autora elenca proposições coerentes com uma gestão pautada na formação humana e no compromisso com os objetivos educacionais, elementos estes que transcendem aspectos burocráticos e administrativos.

Aspectos do *habitus* incorporado via herança familiar, tratado por Bourdieu e, mais incidentalmente, da pluralidade da constituição do ser via campos de socialização, escritos por Lahire, serão mais observáveis no tópico referente à autoimagem que o gestor possui de si e de suas práticas, como forma de memorial investigativo.

7.1 Ponto de vista do *outro*.

Os entrevistados, quando questionados sobre o diferencial daquela equipe gestora (gestor e vice-gestora), citaram o tratamento familiar com que o gestor trata seus funcionários e se referem ao modo de agir como o de “ser um pai”, referindo-se a encontrar em sua figura aquele ente querido que cuida, zela e negocia seus imperativos: “eu classifico como se fosse uma família, porque a gente vive mais aqui do que na própria casa, eles se importam com o que a gente come, como vai pra casa, essas coisas” (PoLV). Esta é uma primeira sinalização de como se constituem as impressões dos outros sujeitos escolares, pois podemos constatar que existe uma preocupação do gestor em fazer do ambiente de trabalho um espaço agradável e informal, onde a equipe escolar sinta-se acolhida. Além de destacarem o ambiente de trabalho como leve, fazem referência à figura do gestor como uma pessoa disponível e de fácil convívio.

Para uma das funcionárias, “Ele é ótimo, como se fosse um pai pra mim, sempre chega junto, pergunta o que eu preciso, é muito bom o relacionamento” (FLV1). Na visão do professor, “a gestão é bastante humana, aberta, simples, compreensiva” (PrLV). Já para a coordenadora, o que diferencia a gestão dessa escola “é com relação à (baixa) frequência do professor, é a realidade de vida desse sujeito, é a falta de regulação em cima deles. A outra questão são as famílias pouco

presentes”. (CLV), em tom de crítica ao clientelismo, pois o gestor não controla faltas dos docentes. Apesar das afirmações dos *outros* salientarem a preocupação do gestor com o relacionamento interpessoal com os demais sujeitos da escola, enquanto especificidade da gestão, na visão da coordenadora é percebido que esse tratamento muitas vezes negligencia a regulação entre os postos de trabalho, a ponto de indicar que esse tratamento pode causar barreiras na garantia de determinações legais, o que pode ocorrer por ela estar inserida também no centro da gestão, e ter visão institucional mais ampla. Luck (2009) alerta que é imprescindível que a gestão crie condições de garantia da unidade de trabalho, havendo, desta forma, equilíbrio entre todos os segmentos da escola, de modo que a realização dos seus objetivos seja alcançada.

Esse estereótipo familiar nos parece não trazer benefícios organizacionais efetivos, uma vez que também supõe certa maneira favorecedora e negligenciada com que a relação gestor-professor é mantida. A expressão dos sujeitos que associam a figura do gestor à de pai demonstra certa convivência de pessoas que se beneficiam de uma relação benevolente, sem crítica à fragilidade do profissionalismo do gestor, sendo, muitas vezes, esta abertura interpretada erroneamente por partes daqueles que se beneficiam. Observamos que há falta de cobrança dos horários, o que impossibilita avanços institucionais, haja vista que isso pode facilitar a ocorrência de atrasos constantes, gerando prejuízo às atividades pedagógicas regulares. Estes dados indicam uma concepção da instituição escolar como “segunda casa”.

A união entre os funcionários e o gestor é construída sob acordos, especificamente no que diz respeito à assiduidade e pontualidade no ambiente de trabalho, conforme olhar apreensivo da coordenadora:

Cumprimento de horário é importante para se garantir o trabalho pedagógico da escola, mas aqui, como você já deve ter percebido, não existe, ou existe pouco [...] Hoje mesmo, faltaram dois professores, provavelmente os alunos vão largar cedo, mas ele não bota falta, não fica no pé dos professores pra saber o motivo, fecha os olhos pra muita coisa, é bom para um grupo, mas prejudica o outro (CLV).

Podemos assim dizer que a gestão se destaca muito mais pela aproximação afetiva do gestor com os demais integrantes da escola, do que com o compromisso educacional, uma vez que o que é salientado como diferencial naquela gestão é o relacionamento interpessoal entre os sujeitos. Entendemos, entretanto, que essa

relação prejudica o trabalho da instituição fazendo assim com que o gestor não seja reconhecido pelo seu profissionalismo, mas sim, por suas atitudes benevolentes com seu o grupo profissional.

As diferentes conotações atribuídas à gestão podem ser atribuídas às pessoas que as gerem, às condições internas de verbas e financiamentos, o que interfere, mas não impossibilita de se pensar em meios de reverter uma delicada situação financeira em que a escola esteja passando, lembrando que as verbas são direcionadas de maneira igualitária para as escolas que estejam regularizadas pelo município. Deste modo, segundo depoimento da coordenadora, apesar das boas condições estruturais da escola, a mesma é *mal gerida*:

A questão da prefeitura é macro, as determinações são as mesmas, tem suas lacunas, mas evidentemente quem gere a escola faz a diferença. Por exemplo, essa escola é favorecida sim, ela tem um espaço amplo, salas ótimas, não temos do que se queixar. A gestão, quando tem um perfil de liderança, de busca da qualidade, ela tem quase que uma luz própria, ela caminha, mas se ela é **mal gerida**, não funciona, emperra, como o nosso caso. (CLV)

A expressão da coordenadora mostra que os recursos que a escola dispõe não estão sendo bem aproveitados, não podendo assim justificar o desempenho da escola por meio deste argumento. O que ela salienta é que os recursos chegam, que a escola já é privilegiada pelo seu espaço físico, entretanto não se faz um uso adequado do mesmo. Destaque é dado aqui para o significado que a entrevistada atribui ao líder, como aquele que busca a qualidade da instituição, tendo quase luz própria, caminhando autonomamente, e que, quando existe, é capaz de conduzir bem a escola, o que recai como crítica nesta realidade.

Ser gestor é ser exemplo, é ser reflexo para os *outros* através de suas ações. Bem como afirmado por Carvalho (2012), é necessário que se crie uma atmosfera agradável no ambiente de trabalho, onde o cuidado e o trato com as pessoas seja preservado em detrimento do estabelecimento de vínculos afetivos, mas devemos estar atentos para que o estreitamento vincular não seja demasiado, a tal ponto que dificulte o prosseguimento das ações pedagógicas. Vínculos devem existir para que as ações educacionais sejam alcançadas da melhor maneira possível, sem imposições ou taxações. Vínculos devem existir para fortalecer princípios de responsabilidade para com o ato profissional. Assim, a coordenadora relaciona líder à

qualidade e deixa claro que o gestor não o faz e, ao contrário, “gere mal”, apesar da boa estrutura da escola.

Um dos recursos utilizados pelo gestor é o diálogo que, na maioria das vezes, acontece de forma espontânea, informal, não-estruturada, entre os corredores, referenciado constantemente como uma maneira de solucionar problemas imediatos da escola. Esta é uma das *estratégias democratizantes* que mais se destaca nas falas dos entrevistados ao tratarem sobre formas de solucionar conflitos, em geral.

Há, no entanto, diferenças entre o modo de conduta do gestor e da vice-gestora conforme a concepção dos sujeitos, o que inclui ausência do primeiro e presença/ responsabilidade da segunda. “Com a vice-gestora é diferente, a equipe da manhã bota ordem. O gestor acabou de me ligar e disse, ‘amanhã chego aí pra lhe ajudar’. Eu respondi ‘me ajudar, não, eu quem estou lhe ajudando, não sou da gestão! (risos)’ ” (PrLV2). O professor de apoio sinaliza a transferência de responsabilidade para quem está à frente da escola nos períodos de ausência do gestor. Além disso, outros professores parecem ser mais respeitados que o próprio gestor: “tenho voz, se eu perceber alguma coisa errada, tenho abertura pra falar. Às vezes tenho mais autoridade com os alunos que o próprio gestor! (PrLV)”.

De acordo com as observações e falas dos entrevistados, *ter voz* significa muito mais fazer a função do gestor, seria uma alternativa encontrada para “tocar” a escola nos períodos de sua ausência, que não são poucos, diferentemente de como a escola funciona no turno da manhã, em que se enfatiza a presença da vice-gestora como conduta adequada e como demarcação da diferença entre diferentes perfis de gestão numa mesma escola, porém em turnos diferentes.

A conduta do gestor é associada à descentralização do poder, já que a maioria dos funcionários pode “responder pela escola”, estão acostumados a ficar à sua frente, como relatado acima, na ausência do gestor, o que poderia ser visto como aspecto positivo. Mas a repercussão é negativa, uma vez que as pessoas que assumem a liderança sentem-se despreparadas para tal, fato observável quando o PrLV2 se vê obrigado a gerir a escola durante a ausência do gestor e ele faz questão de deixar claro que esta não é a sua função, mas que a escola precisa funcionar. Atribui, assim, responsabilidade a si mesmo em função da ausência – de responsabilidade - do gestor.

A descentralização tratada como desresponsabilização do gestor não favorece que os outros tenham uma visão abrangente da instituição, pois não há o tratamento profissional adequado a eles quando o gestor se ausenta. Luck (2009) afirma que o sistema de gerência de uma escola deve favorecer condições de mobilização dos talentos e competências dos participantes escolares em contribuir com o bom andamento da gestão escolar. Um gestor comprometido em desenvolver diferentes habilidades no seu corpo de funcionários, procuraria estimular individualmente a participação e capacidade de liderança, motivando os professores e habilitando paulatinamente a apropriação gerencial e o domínio da organização escolar, por meio da tomada de decisões coletivas em colegiados da escola, estimulando os participantes a terem maior conhecimento sobre as ações da escola, em geral. Desta forma haveria uma consciência da responsabilidade dividida entre funcionários, promovendo coparticipação, ou seja, corresponsabilidade junto com os *outros*.

Observamos que a crítica incide também em momentos em que o gestor está presente e é chamado a intervir de maneira mais incisiva na mediação de um conflito entre aluno e uma professora, conforme o que se segue:

Logo no primeiro horário ocorreu que a professora de ciências estava se dirigindo a sala quando os alunos a trancaram fora, não permitindo assim sua entrada na sala. Imediatamente ela se reporta à vice-gestora, relata o ocorrido e dá o nome de um menino, Almir, que estava na porta e, segundo ela, fechou para que não entrasse. Estávamos todas no pátio, a vice-gestora grita pelo aluno que se encontra fora da sala e que parece não se importar muito com as consequências. A vice-gestora novamente grita, até que o menino se aproxima e começa um bate-boca e falta de respeito por parte do aluno, que ignora as reclamações. Nesse momento, coordenadora, auxiliares de serviços gerais e outros alunos estão assistindo a cena. Uma das funcionárias de serviços gerais se intromete na discussão e acaba se envolvendo, pois, o menino passa a ameaça-la, argumentando que “na verdade, não foi o que aconteceu”! Ele se defende afirmando que não foi ele quem fechou a porta, mas que não poderia dizer quem foi, pois “amanheceria com a boca cheia de formiga”. A confusão se instalou e a decisão foi mandar o garoto para casa e solicitar a presença dos responsáveis no dia seguinte. Um professor diz: “Tem que expulsar, por isso o turno da tarde é assim! ”. A vice-

gestora retruca: “comigo não, isso acontece com GLV; de manhã eu dou meus gritos e eles me escutam”.

A ocorrência observada envolveu presencialmente a vice-gestora que, por sua vez, optou por mandar o aluno para casa e voltar posteriormente com a presença dos pais. No dia seguinte, o pai do aluno vem acompanhar o filho, como solicitado no dia anterior, momento em que estão presentes tanto o gestor como a vice-gestora. A confusão acontece ali no pátio mesmo, com todos presenciando o acontecido. Uma professora decide levá-los à sala dos professores para que a conversa seja mais reservada. O pai está visivelmente alterado e ameaça bater no filho, que nega ter fechado a porta para a professora. Alterações de vozes, batidas na mesa, choro... assim foi marcada a situação que envolveu a professora de ciências, a coordenadora, a vice-gestora, o gestor, pai e mãe do aluno envolvido, que insiste em negar sua participação. Nessa situação, a professora tenta relatar seu ponto de vista, o aluno se defende pedindo as câmeras da escola, a coordenadora explica que o problema envolve o comportamento do menino ao longo do ano letivo, a vice-gestora que acusa o gestor que esbraveja e pede para que o aluno “*seja homem*, assuma o que fez e se retrate com a professora”, o pai que procura entender a professora e a mãe que defende o filho.

Resultado, o aluno será transferido da escola, pois não foi possível chegar a um consenso, e cada um dava sua opinião sobre o futuro do menino. Foi cobrada pelo pai do aluno uma postura dos gestores, para que eles entrassem em conformidade sobre como deveriam proceder. No entanto, o gestor perguntou a cada um seu ponto de vista, inclusive a mim, sobre o que eu achava da situação! Como não consegue a conciliação e não encontra uma saída, *pune* com transferência.

Esse relato indica o despreparo do gestor em solucionar conflitos de grande porte e a situação foge ao seu controle, onde a única saída que encontra é a transferência do aluno a outra escola. Indica também ausência de uma sistemática institucional para lidar com este tipo de situação, em que a equipe da escola deveria receber a família num ambiente reservado, iniciar um diálogo a partir do relato do fato e solicitar às duas partes (aluno e professora) para expressarem dialogicamente suas versões do ocorrido, buscando solucionar o problema de forma argumentativa e democrática, com vistas ao consenso. Chamou nossa atenção ainda o fato de o gestor ter nos perguntado o que fazer, já que perguntar a um agente externo ao

conflito e à escola o que fazer com seu aluno é explicitar que qualquer pessoa é capaz de tomar decisões sobre uma situação, bem como explicitar sua incapacidade de fazê-lo. Queremos reforçar com o relato acima que não há um referencial de conduta, pautado em valores claros para conduzir a ação em determinado tipo de ocorrência, já que conflitos em escolas são comuns e deveriam ter certo padrão de comportamento relativo a cada tipo de ocorrência.

Papeis bem definidos entre os funcionários, onde os *outros* compreendessem sua função e entendessem até onde podem opinar, poderia interferir positivamente no andamento da escola e auxiliariam em resoluções de conflitos como o relatado acima, por exemplo. A fala do porteiro ilustra bem a necessidade de haver essa delimitação, especialmente entre os funcionários, quando questionado sobre o que poderia ser melhorado na gestão da escola:

Deveria ser “cada um no seu quadrado”, a merendeira quer mandar no peão, o porteiro fica responsável por outras funções, é tudo muito confuso... O diretor dá muita liberdade e eu não concordo com essa atitude porque tem horas em que cada um precisa saber seu papel” (PoLV).

O sujeito cita elementos da disciplina e hierarquia que facilitariam a organização da escola. A liberdade referenciada pelo sujeito, mostra que há confusão entre liberdade e autonomia, bem como relaciona liberdade com falta de clareza na instituição a respeito das diversas funções que cada sujeito deve vir a ocupar. A crítica do porteiro denuncia que não há esta clareza inclusive por parte do gestor que, portanto, nos parece indicar *falta de profissionalismo*.

Relacionamos o profissionalismo à autonomia que, para ser eficaz, necessita ser compreendida por todos enquanto elemento de garantia da democracia na escola. Exige a compreensão de papeis individuais e coletivos e, possibilitá-la está longe de esperar que ela se materialize apenas na ausência do líder, porque “simplesmente a escola precisa funcionar”, como citado anteriormente. Delegar funções é importante para a organização escolar. A autonomia, bem como os outros princípios democratizadores, deve ser pensada e estimulada estruturalmente, *in loco*, ou seja, cada um precisa compreender sua função dentro da instituição individualmente para que, assim, possam colaborar com a completude da mesma. É nestes termos que Freidson (2001) defende a docência enquanto profissão, tendo a autonomia e o controle sobre seu próprio trabalho na base do seu discurso em

defesa do profissionalismo, uma vez que é próprio do trabalho docente a consciência sobre as etapas do processo produtivo.

A autonomia e a participação de todos, características da democratização, são, portanto, confundidas com a desresponsabilização. Existe um discurso aparentemente consciente a respeito da descentralização do poder entre os funcionários, entretanto, enquanto entrevisto a coordenadora, um sujeito interrompe e diz:

Na verdade, ele não cobra, quando alguém falta, geralmente avisa; se não avisa, ele também não procura saber, não cobra responsabilidade porque não faz uso dela; falta, chega atrasado, sempre “passa a mão” (F2LV)

A expressão de F2LV indica omissão do gestor quanto à falta de compromisso dos funcionários, visto que não se cobra respeito às regras da escola e direito de alunos de terem professores em sala de aula, ao mesmo tempo em que permite utilizar-se das mesmas estratégias para descumprir seus próprios horários. O extrato acima nos permite entender que ser *bom* para o coletivo inclui permissividade demasiada nesta escola, levando em consideração o comportamento e valores vividos pelo gestor, o que serve de justificativa tanto para quem lidera quanto para os liderados. Nesse caso, o descaso do trabalho de um, atinge o funcionamento do grupo por completo. O foco na formação do educando deixa de ser o centro das atividades dos profissionais, uma vez que não é mantida a organização da produção de trabalho dos outros, inclusive o próprio compromisso do gestor em se fazer presente e solucionar conflitos é questionável.

Tal comportamento, pautado em relações de troca de favores é também observado em referência às relações interpessoais travadas entre sujeitos da escola fora do horário de trabalho. O fator curioso que percebemos foi a associação do local de trabalho à residência. Em conversa informal, estava havendo uma combinação sobre um jogo de futebol, que acontece com frequência dentro da escola envolvendo alunos e funcionários. Apesar de indicar relações amistosas, essa relação, quando não bem consolidada, pode criar uma atmosfera informal a um ambiente onde horários e responsabilidades precisam ser assegurados. Achamos por bem destaca-la aqui para exemplificar a imagem da escola enquanto segunda casa. O problema não está em criar laços afetivos com os funcionários, chegando a confraternizarem nos finais de semana, ao contrário, isso mostra que existe um

relacionamento interpessoal prazeroso, mas abre espaço a certa desorientação na definição de papéis.

O perfil da vice-gestora também foi analisado pelos demais entrevistados, bem como o seu relacionamento interpessoal. Muito embora os questionamentos tenham sido sobre a gestão de uma maneira geral, a figura da vice-gestora é mais temida e, por isso, alvo tanto de críticas, quanto de elogios:

A VGLV tem mais moral, o GLV dá muita moleza. É por isso que eu gostava mais da outra escola, em toda escola tem que ter disciplina, aqui não tem. É um desrespeito danado entre aluno e professor. (ALV1).

O extrato de fala revela o reconhecimento da conduta da vice gestora “que tem moral”, mas, mesmo assim, poucos salientam essa postura como aspecto positivo, por não concordarem com algumas atitudes da VGLV. Desta forma, sua imagem surge como secundária, como coadjuvante, ou até mesmo negativamente, relacionada ainda ao fato de fumar seguidamente no ambiente de trabalho, o que foi destacado enquanto estava sendo realizada a entrevista com a ELV1, que aponta este ato como inconsequente, uma atitude indesejável perante sua responsabilidade social com os estudantes, bem como quando a VGLV utiliza de seu tom de voz grave no tratamento com os *outros*. Em contrapartida, observamos certo temor ao citá-la e uma *postura mais profissional* explicitada nas falas dos demais entrevistados com relação ao desempenho de sua função enquanto gestora.

Apesar de haver um bom relacionamento entre o gestor e a vice gestora, o mesmo parece não ocorrer entre os funcionários, relação que é perturbada pela ausência de delegação de tarefas entre as funções: “eu tô aqui pra cumprir ordem da direção da escola e não do professor, pra eles eu *faço favor*” (POLV), ou até mesmo por não estarem habituados ao cumprimento de regras: “com os professores, as vezes, as relações são um pouco travadas, porque sou meio exigente, criteriosa, aí tento cobrar, mas percebo que sou sozinha. Mas um pouco mais de cobrança já gera conflito” (CLV). Este último extrato revela que, como a coordenadora não é gestora, quando tenta cobrar, é mal vista e pouco atendida. Podemos concluir também que a delegação de poderes não acontece de maneira eficaz, pois, se a coordenadora, enquanto corpo da gestão, não sente que possui autoridade em lidar com os próprios professores. As responsabilidades dos atribuídas aos diversos sujeitos e cargos não estão bem definidas.

A vice gestora parece não ter relacionamento tão amistoso com o restante da comunidade escolar, não é referenciada, em momento algum, à figura materna ou familiar; ao contrário, suas falhas são expostas como críticas, não como algo positivo, como as do gestor, o que atribuímos à sua postura mais sisuda, que impõe certo respeito e, por isso exista uma maior cobrança de responsabilidade e liderança no turno matutino, no qual ela é responsável.

Podemos inferir que o carisma do gestor favorece relacionamentos harmoniosos, entretanto há barganha de favores: “Ele me diz: quebra esse galho pra mim, depois a gente acerta. Estou com um problema na outra escola e sei que você pode resolver os dessa pra mim”. Mas não é assim, eu não sou da gestão, apenas ajudo quando e como posso”. (FLV2). O extrato indica certa aceitação de atitudes pouco rigorosas para um ambiente de trabalho. Quando isso parte de um gestor que parece não estar tão preocupado com o cumprimento de regras, cria-se um ambiente favorável ao “jeitinho”, bem como ressaltado pela coordenadora que não concorda com determinada postura: “o gestor não *está*, ele *passa na escola*, porque como ele tem outra atribuição de vice-gestor numa escola do Estado, é vice, aí ele fica “pingando” entre uma e outra, ele é o típico brasileiro “da gema”, é o gestor do jeitinho brasileiro (risos) ” (CLV).

Os extratos acima citados denotam que há diferença nas formas de conduzir ações entre os turnos matutino, vespertino e noturno, o que é gritante e citado por todos os entrevistados, sendo a causa da discrepância atribuída a quem gere os diferentes períodos. Destacamos que há um acordo entre o gestor e a vice gestora por meio do qual a segunda abre a escola logo cedo, no início do expediente, e larga as 15:00 horas e o gestor entraria na escola por volta das 13:00 horas e estaria com ela a partir da abertura dos portões a tarde e seguiria no turno noturno com o auxílio da coordenadora. Entretanto, na prática, não é isso que acontece. Estive presente nas manhãs e nas tardes e pude constatar a ausência do gestor ou seus constantes atrasos. A vice gestora não faltou uma só vez e, através da entrevista com a coordenadora, foi posto que quem *está* à frente, de fato, da escola no turno da noite é a coordenadora. Ela é quem resolve os conflitos entre professores e alunos, professores e professores e professores e gestão, inclusive se queixa do perigo que é trabalhar a noite com estudantes envolvidos com drogas, violentos e professores que não quer dar aula.

A discrepância entre os turnos não é de responsabilidade apenas dos gestores, mas de todos os sujeitos escolares, seja os que estão à frente da gestão, seja os públicos diferentes. Pela manhã a escola funciona sob a liderança da vice-gestora, uma coordenadora e um professor de apoio, que assumem formas de conduta semelhantes, agem com rigidez e pulso firme, o que contribui para que o turno da manhã pareça ser mais tranquilo. Além da postura mais uniforme da equipe, o público é mais jovem e a presença dos pais é mais efetiva na escola.

À tarde a escola é acompanhada pela vice-gestora, que ainda no primeiro horário é substituída pelo gestor, outra coordenadora, outro professor de apoio. Esses quatro sujeitos destoam com relação à postura. Nos dias observados, a falta ou os constantes atrasos do gestor foram percebidos. A vice-gestora, por sua vez, não se dedica tanto quanto no turno da manhã, enquanto a coordenadora e o professor de apoio desdobram-se para manter a escola funcionando.

Os turnos são diferentes por causa da gestão. A tarde é muito jogado, os alunos confundem. De manhã existe pulso, a coordenadora e a gestão são totalmente diferentes porque as pessoas são diferentes, a gente não pode negar que o público é outro, mas, sabe por que? Porque deram muita liberdade aos meninos da tarde, aí quando é hora de controlar não conseguem. A noite é aquela confusão, problemas com drogas, são os casos mais críticos".(POLV)

Ilustraremos brevemente como ocorre o funcionamento entre os turnos matutino e vespertino, para entendermos como a organização da escola acontece nos diferentes turnos. Pela manhã, antes de tocar o sinal para a entrada dos alunos, percebo muitos deles lendo livros e chegando à escola, na sua maioria, acompanhados pelos pais. Quando o sinal toca, a vice gestora os recebe na porta e entram, organizadamente, conforme a sala chamada. A professora do 4º ano telefona justificando a ausência; a vice gestora decide liberar os alunos e recebe reclamação dos pais. Ela estabelece um tempo limite para a entrada dos alunos atrasados e depois fecha os portões. As mães vão embora e os retardatários só são autorizados a entrar na segunda aula. Apesar da organização na entrada dos alunos e da pressão dos pais em querer garantir tal direito, não houve qualquer medida para que os alunos do 4º ano não perdessem aula. A presença da família constrange ao comprometimento da gestão, mesmo não havendo medidas para terem revertido a falta de aula. Apesar de a organização pedagógica ser mais bem estruturada no turno matutino, a gestora demonstrou falta de critério ao lidar com a ausência da professora e, não encontrando melhor opção, decidiu liberar os alunos.

No turno da tarde não há qualquer organização na entrada, geralmente quem recepciona os alunos é o professor de apoio da coordenação, muitos dos alunos entram com celular ouvindo música alta, xingando uns aos outros e sem farda. Fato curioso é que a vice-gestora ainda se encontra na escola, mas, mesmo assim, a forma de lidar com as regras escolares é totalmente diferente, mais relaxada, frouxa, denotando cultura organizacional distinta, já que, a vice-gestora não age com o mesmo pulso que na manhã, talvez porque ela não se veja responsável pelo turno, compreendendo que deveria ser de responsabilidade do gestor. A coordenadora da manhã é bastante ativa, outro fator que deve ser levado em consideração quando se trata das diferenças entre os turnos:

Além da equipe gestora ser outra, ser presente e mais ativa, tem a questão do público: os meninos de manhã vêm com a cabeça mais fresca, mais descansada, os pais são bastante presentes, a maioria vem alimentado, isso muda bastante o quadro” (PrLV2).

Apesar da diferença entre as posturas da equipe gestora nos turnos, outras variáveis parecem refletir no clima organizacional, como o perfil do alunado, são mais novos, mais obedientes; a presença da família, que faz questão de acompanhar a entrada e a saída dos filhos; além disso foi presenciado alguns pais esperando para conversar com a gestora; compromisso dos professores, uma vez que observamos a falta de uma professora apenas ao longo de todo o período de observação; há maior engajamento dos professores, visto que apenas pela manhã a biblioteca funciona, porque a coordenadora exige que se tenha um responsável por ela, e a tarde o espaço é inativo.

A noite quem trabalha na gestão da escola é a coordenadora, que narra o quão difícil é o relacionamento com o público:

No turno da noite mesmo já fui confrontada por um professor de português. Um camarada todo indisciplinado que só fazia o que lhe dava na telha com a desculpa de ser concursado. Conversei com o diretor sobre ele, mas o que eu ouvi foi um *tire por menos*, você sabe como é o público da noite. É difícil lidar com a EJA e com os professores da noite (CLV).

A coordenadora tenta fazer com que o professor cumpra com seu dever, que é dar aula, entretanto é interceptada pela falta de compromisso do docente e pela desresponsabilização do gestor em se incumbir do dever que lhe cabe, que seria

investigar o que acontece com esse professor que se esquia das obrigações. Bourdieu (2000) nos ajuda a pensar nessa relação como se houvesse um *campo* dentro de outro *campo*, como realidades diversas e controversas correlacionadas em um mesmo meio socializatório, em que os gestores deveriam ter bom senso, atuando nos conflitos entre os pares (coordenadora e professor), em lidar com contextos mais adversos, além de postura decisória para conduzir a resistência deste professor de outra maneira que não ignorando o acontecimento.

A resistência demonstrada por este professor em seguir regras, nos faz refletir acerca das disputas de interesses que são travadas quando se quer evidenciar determinado aspecto da sua socialização. A evidência da imposição de interesses se reflete num campo simbólico, repleto de significados inerentes à socialização do sujeito.

As relações de poder são travadas dentro do campo de atuação profissional, neste caso, a escola é uma arena de interesses e disputa de relações de poder entre líderes e liderados. Dentro dela, há tentativas de distanciamento e superação da sua condição de socialização primária.

O respeito e as relações de poder numa instituição são discutidos por Bolter (2010) quando trata da construção das identidades dos líderes por parte dos *outros*. Para a autora, “a cultura influencia a contextualização e a formação de interações grupais, o que contribui na configuração de suas relações de poder” (p.191). Podemos assim traduzir para o nosso contexto, que o percurso da socialização desses gestores gera campos de agrupamentos que serão selecionados a partir de interesses sociais, econômicos e culturais, por exemplo. Dentro do contexto escolar, esses interesses tendem a manifestar-se afim de que se conquiste espaço, mesmo que inconscientemente, pela dominação daquele novo campo. As relações de poder entre líderes e liderados ou entre pares, ocorrem na medida em que um grupo tenta imprimir sua socialização, capital social, a novos grupos.

Por se tratar de envolvimento pessoais e de perfis de liderança distintos, que travam relacionamentos e o bom andamento da escola, sucedem configurações diferentes entre os turnos, tendo em vista que são pessoas com capitais sociais diferentes que desejam conquistar espaços.

Percebemos assim que no decorrer dos turnos, o rendimento e compromisso da comunidade escolar vai decrescendo na mesma proporção em que a gestão vai se ausentando dos seus deveres.

Entendemos que, além da personalidade dos líderes e características específicas do público escolar, engajamento e responsabilidades dos professores, outro fator preponderante que incide sobre as diferenças entre os turnos é a falta de articulação entre gestor e vice-gestora. Há certa organização de horário arranjada entre eles, o que deveria favorecer o diálogo, se o gestor cumprisse com sua parcela de responsabilidades na prática, mas observamos atrasos, ausências, pouco caso em relação a aspectos do cotidiano escolar, tornando a pauta centrada em torno de demandas emergenciais, burocráticas e administrativas, mas pouco pedagógicas, pouco planejadas.

Sabe uma coisa que eu acho errado? Os dois (gestor e vice-gestora) não se encontram, isso existe? Quando um chega o outro sai, isso dificulta o trabalho, porque eu dependo da resposta dos dois pra muita coisa, documento pra assinar, essas coisas (ELV1).

A fala da ELV1 retrata o quão difícil é para ela, que necessita das decisões dos gestores, dar encaminhamento ao seu trabalho, ao encaminhamento de documentos, em vista da carência de orientação de seus superiores. Questões burocráticas que necessitam da intervenção e decisão conjunta dos gestores permanecem pendentes em detrimento do não cumprimento das regras de presença e assiduidade. A presença efetiva de ambos é de suma importância não apenas para a resolução de problemas de cunho administrativo, mas especialmente para tecerem em conjunto um projeto de escola e um projeto de gestão compartilhada e direcionada ao fazer pedagógico.

Podemos concluir dessa forma, que a visão dos *outros* sobre o gestor da ELV é similar no sentido de que o consideram “bonzinho até demais” no tocante às relações interpessoais, e vêem nele a figura de um pai, tanto para eles quanto para os alunos, mas reconhecem que seu perfil, de ser *bom demais até quando não deveria*, não resolve problemas da escola, o que implica em perdas em termos do trabalho pedagógico, objetivo maior da escola. Tais práticas não promovem na escola o sentido de colaboração social do trabalho, ou seja, é importante para as organizações e para as pessoas que nela trabalham que haja um propósito comum, um objetivo único que direcionará os esforços daquela equipe em prol do que estabeleceram como meta. Mas a gestão não consegue levantar expectativas em relação aos resultados educacionais (Luck, 2009), como condição de garantia da aprendizagem.

Se ganha de um lado, pois os laços com os sujeitos envolvidos são estreitados, porém, perde-se de outro, já que falta delimitação de responsabilidades com a organização escolar, já que se pauta em relações de favoritismo.

Com relação à vice-gestora, o processo é inverso, ela não é muito bem quista pela equipe, por isso suas falhas são muito mais evidenciadas (a exemplo do episódio do cigarro narrado pela ELV1, por exemplo), entretanto há um esforço maior em fazer com que a escola funcione de maneira organizada. Existe certa homogeneidade na imagem que os sujeitos fazem dela, se referindo a ela como “a que tem pulso”, apesar de o relacionamento interpessoal não ser tão amigável.

Os dados indicados neste item mostram que os sujeitos escolares percebem o gestor como um sujeito que, apesar de se relacionar de forma amistosa com todos, não se caracteriza como um profissional, uma vez que sua conduta é associada à má gestão, à descentralização entendida como desresponsabilização e falta de definição clara dos papéis. Já a vice-gestora é vista pelos sujeitos como quem de fato conduz a escola com mais critério e mais competência. No entanto, parece prevalecer na escola maior valorização do perfil do gestor em função das relações interpessoais clientelistas que ele revela, ou seja, *ser bonzinho* parece ser mais interessante ao olhar dos *Outros*.

Não defendemos a supremacia do gestor perante a organização escolar, pois dessa forma estaríamos delegando a apenas um sujeito a reponsabilidade por todo o trabalho desenvolvido, mas acreditamos que a instituição precisa de um profissional da educação preparado para intermediar e gerir as diferentes situações do dia-dia e que seja uma referência aos demais profissionais da escola.

Mais adiante veremos como essas imagens de dois perfis distintos de uma mesma gestão escolar interferem na profissionalização dos gestores da Escola LV. Passemos antes à autoimagem dos gestores sobre seus respectivos modos de atuação.

7.2 Concepções e práticas gestoras na autoimagem dos gestores

Após analisarmos as percepções da comunidade escolar a respeito da gestão, faz-se necessário compreender como gestor e vice-gestorase percebem e como analisam sua profissão. Os dados coletados por meio do memorial investigativo, contribuem na reflexão de ações vivenciadas em determinada fase das

suas vidas, o que traz reflexos no presente momento. Nesse processo, há um esforço em sinalizarmos algumas de suas práticas, conforme dados coletados via observação e entrevistas.

Ao cruzarmos as informações das trajetórias de vida dos gestores procuramos enfatizar as interconexões entre as diferentes histórias de vida em termos políticos, sociais, educacionais e familiares, como sugere Santos Junior (2005), com relação à relevância do procedimento metodológico aqui selecionado, necessitando englobar tais aspectos para que se dê consistência ao memorial investigativo. Valores humanos distintos também compuseram e deram o tom à identidade de cada um dos gestores entrevistados, sua subjetividade e os diversos *campos* sociais dos quais participaram ao longo de suas trajetórias de vida, ajudam a compor a autorreflexão dos envolvidos como parte integrante da história social que não advém só da socialização primária, mas do cruzamento com os demais campos sociais experimentados.

Aspectos referentes à socialização primária e dos diversos campos de socialização nos quais passaram os gestores delineiam suas personalidades e constituem seus perfis enquanto gestores escolares.

Os gestores ingressaram na profissão docente inicialmente pelo mesmo motivo, qual seja, busca de ascensão social em virtude da origem familiar que não lhes permitia vislumbrar um futuro mais promissor.

A história de vida do gestor se assemelha a tantas outras em que o filho é a primeira geração da família a ingressar no vestibular, e a ignorância do pai em desconhecer os desafios da profissão lhe proporcionou alegria imensa na aprovação do seu caçula, já que era inteligente o suficiente por estar ocupando uma cadeira na universidade. Mesmo não sendo seu desejo, optou por cursar a licenciatura por ser mais fácil ingressar e por não haver possibilidades de cursar turismo, graduação dos sonhos, porque sabia que não conseguiria passar no vestibular devido à alta concorrência e exigência de nota alta. Foi desenvolvendo a gosto por ensinar ainda na escola, quando tinha facilidade em compreender os assuntos de geografia e ouvia falar sempre: “ele leva jeito pra coisa!”. A discriminação social com relação à profissão só foi percebida mais tarde, fora do convívio familiar e por questões salariais.

A partir desta apresentação inicial, podemos perceber a ausência de um raciocínio consciente pela (falta de) opção em cursar licenciatura. O que é analisado

de imediato são as condições de acesso à universidade, mas a permanência e o sucesso pós formação não são elementos fundamentais para a “escolha” do curso. Essas questões são percebidas a partir do momento em que o indivíduo se depara com as condições reais que cada curso de graduação pode lhe proporcionar. Enfatiza-se, assim, a crítica à escolha racional defendida por Boudon, reformulada, anos mais tarde, por Bourdieu e ressignificada pela teoria dos campos sociais levantada por Lahire.

A facilidade para o ingresso nos cursos das licenciaturas atrai pessoas que sonham com o diploma universitário, podendo assim, muitas vezes, não se identificar com o curso, mas dar prosseguimento em prol da certificação final que lhe habilitará galgar espaços no mercado de trabalho.

Como estudou no Liceu de Artes e Ofícios, na cidade de Recife, capital pernambucana, sua referência pedagógica se centrava no ensino tradicional e religioso, mas que afirma não transpor para a realidade em que vive na escola. Nossas observações, no entanto, nos mostram que a influência desse campo social incide também no seu fazer profissional. Apesar de não haver cobranças excessivas em relação ao auxílio financeiro em casa, sempre estagiou e garante que as bolsas estudantis foram o grande incentivo para se manter no curso. Como a licenciatura permite a imersão dos estudantes desde muito cedo no mercado de trabalho, este também foi um diferencial em sua opção.

Podemos analisar, no que diz respeito ao seu capital econômico, que sua condição social primária, a socialização familiar, não lhe permitiu conforto financeiro para investir no curso de turismo e, por este motivo, foi em busca de sua independência financeira em um curso que lhe traria um rápido retorno financeiro, apesar de pouco.

A trajetória da vice-gestora é parecida com a de outros professores do interior, para quem não havia muita opção, ou opção nenhuma: seria professora ou não teria emprego. Entretanto, declarou que sempre foi um sonho dela e dos pais, já que na época era motivo de orgulho e aspiração de melhoria de vida.

O esclarecimento de como ela chegou à profissão nos permite questionar se houve de fato um sonho pela docência ou se não haveria outra possibilidade, outro curso, devido a atributos sociais e culturais familiares que não lhe permitiram galgar outras perspectivas profissionais.

Sem referências familiares anteriores de professores, foi desenvolvendo o interesse pela profissão desde muito nova, oferecendo aulas de reforço às amigas, de quem também ouvia: “ela leva jeito pra coisa”. Por isso, quando escolheu o curso de licenciatura recebeu apoio de todos, inclusive por acreditarem que rapidamente estaria inserida no mercado de trabalho e ajudaria nas despesas domésticas. Cursou letras, porque na sua cidade não tinha a graduação que desejava e, por conta disso, antes do seu término, foi para a capital e prestou vestibular para pedagogia. A vice-gestora reflete acerca da falta de possibilidade de pensar noutra profissão:

Não pensei em cursar outro curso que não a licenciatura, minhas condições reais não me direcionavam a isso. Talvez, se estivesse em outro meio social, outras condições até geográficas, o cenário poderia ter sido outro.” (VGLV)

O extrato de fala da vice-gestora indica que os questionamentos levantados a conduziram a refletir sobre sua história de vida e os aspectos que levaram estar onde hoje se encontra, tal como afirma Santos Júnior (2005), que o memorial investigativo resgataria a vida real do sujeito e a realidade do seu cotidiano social e educativo.

A auto-referência do percurso formativo da vice gestora, nos faz questionar a respeito da existência da possibilidade de escolha da profissão via afinidade com sua área de atuação, ou se essa “afinidade” já não é delimitada pelas condições sociais, culturais e econômicas dos sujeitos que estão no processo de ingresso ao curso de graduação. A fala nos leva a perceber que, apesar da proximidade com a licenciatura, se ela estivesse imersa em outro meio social, em contato com meios culturais e econômicos distintos, talvez outro curso tivesse se apresentado como uma possibilidade. Desta forma, podemos inferir que a docência não foi exatamente uma escolha profissional que tenha lhe estimulado a aprofundar conhecimentos, se profissionalizar, mas, ao contrário, foi ocupando uma função no mercado de trabalho que lhe foi acessível.

A escolha pelo curso não necessariamente perpassa o caminho da escolha racional pela profissão, as condições sociais incidem tanto quanto ou mais nesse processo. Ser gestora foi uma consequência da sua escolha profissional, mas ela não projetava isso para sua vida até ter tido contato com a docência, o que denota que seu percurso profissional tem relação direta com sua trajetória de vida e campos de socialização aos quais pertenceu. Não havia nenhuma influência familiar que a

conduzisse à docência, deste modo, ela foi desenvolvendo a *expertise* docente quando já estava inserida na profissão e, porque não dizer, *ocupando o cargo* de gestora. Este aspecto nos leva a acreditar que *ohábitus* familiar pouco influenciou na profissionalização docente: serão os campos secundários de socialização que darão subsídios para a sucessão profissional, tal como defendido por Lahire.

Em relação a sua vivência na escola primária, a vice-gestora relata que teve *experiências tradicionais*, enfatizando o respeito que era dado ao diretor. Segundo ela, o fato de ter criado o hábito de se levantarem em reverência à entrada do diretor na sala de aulas, não influenciou em sua prática profissional, pois se diz muito flexível e revela que não exige nem espera a mesma reverência à sua pessoa por conta da posição que ocupa, sinalizando que se compreende numa relação de horizontalidade junto aos demais sujeitos escolares. Entre suas práticas, pudemos observar certa rigurosidade característica desse tradicionalismo, especialmente na exigência do respeito e do cumprimento de regras dentro da escola. Faz referência à época histórica da ditadura que impunha o respeito dentro das escolas, mas salienta que foi preciso acompanhar o progresso democrático e que, dessa maneira, não faz uso da distinção hierárquica em sua gestão.

A história de vida narrada pelos gestores nos ajuda a entender o percurso de como a profissão docente foi sendo apresentada, não por escolha racional, mas como única opção diante do que a origem familiar social e econômica lhes ofereceu. Apesar da falta de opção e da escolha não racional, a vice-gestora desenvolveu gradativamente o gosto por ensinar e escolheu licenciatura. Os grupos sociais pelos quais passou lhes permitiram desenvolver habilidades próprias da vida profissional docente

Estar gestor de uma escola não era um objetivo de vida para nenhum dos gestores. Enquanto cargo, a liderança materializou-se de maneira diferente entre eles. Para o gestor, a personalidade política falou mais alto:

Eu tinha um sonho de ser político, de ser vereador, eu me sinto um pouco realizado nas eleições escolares, não é a mesma coisa, mas ajuda no ego. Meu avô foi vereador, meu tio foi prefeito de Bom Jardim. (GLV).

Ser gestor foi uma alternativa encontrada para que a realização da aspiração política se materializasse. Nesse trecho o gestor dá significado ao espaço e ao tempo vivido, uma vez que a experiência no campo familiar aguçou o desejo de liderar. A projeção da liderança na gestão ocupou um espaço no sonho de gerir

uma cidade, por exemplo. Já a vice-gestora foi levada à gestão mediante apelo do companheiro, depois de muitas tentativas com outros colegas da escola em busca de parceria, o atual gestor conseguiu convence-la. Aceitar o desafio já era esperado, uma vez que a mesma já teria experimentado cargos de liderança, como coordenadora, acreditando assim estar apta:

Eu sabia que era uma função de responsabilidade, que iria ter muita cobrança, mas como minha trajetória profissional me levou a isso, por ter sido professora, coordenadora pedagógica, queria experimentar também a gestão” (VGLV).

Sua imersão em cargo anterior de liderança possibilitou reunir experiências da socialização profissional para atuar na gestão da escola. Aprofundar os estudos dentro da sua área de atuação foi fundamental para que chegasse a assumir o cargo com mais confiança. Durante o memorial investigativo, ela salientou que os cursos de especialização e os ofertados pela prefeitura foram fundamentais para sua profissionalização. Sua formação continuada na área de gestão permitiu que experimentasse a coordenação antes de assumir a gestão propriamente dita, o que lhe deu mais segurança quando decidiu ser vice-gestora.

Ambos afirmam que o interesse pela docência, além de ser a única opção na época da escolha profissional, permeava a expectativa de status social elevado, mas que no decorrer da profissão foi se modificando:

por estar locada numa região onde tinha poucas oportunidades, era isso ou era nada, eu precisava de dinheiro pra tocar a vida, então acabei sendo levada a estar onde estou. Foi o caminho mais fácil. Antes era status, hoje mais não. (VGLV).

Além das frustrações salariais, a gratificação por assumir a gestão também não parece estimular o desejo em prosseguir com o cargo, visto que o valor varia de acordo com o plano de governo de cada prefeitura

Na época a gratificação era um incentivo, hoje não, desde a época de João Paulo que a gratificação é a mesma. Ganho 842,00 reais a mais que qualquer pessoa aqui, o que diferencia é isso, não vale a pena, não paga o estresse que você tem. (GLV).

O relato indica que assumir a gestão não foi propriamente um meio de ascensão social, visto que o que é oferecido em termos de salário não é tão

vantajoso, considerando os desafios de assumir um cargo de liderança. Este não seria, portanto, o motivo de ingresso na carreira docente.

Apesar das demandas burocráticas que o cargo demanda, os gestores reconhecem a diferença entre estar na sala de aula e gerir a escola, pelas exigências distintas dos cargos. Sendo assim, afirmam que o papel de gestor não os distancia das práticas pedagógicas, nem mesmo dos docentes:

A gente tem sempre que trazê-los pra perto da gestão, porque não administramos sozinhos, a diferença em si é só na responsabilidade porque, se falta professor, a gente vai pra sala de aula substituir pra não estar dispensando aluno, pelo menos é o que tento fazer aqui no turno da manhã (VGLV)",

A expressão da entrevistada não corresponde ao que presenciamos quando a professora do 4º ano faltou, já que a medida assumida foi liberar os alunos para voltarem para suas casas.

Percebemos na fala da vice-gestora sua concepção *colaborativa* de gestão, em que é necessária a participação de todos na tomada de decisões e responsabilização sobre a escola. Sobre esse mesmo aspecto, o gestor percebe a diferença no que diz respeito às demasiadas atribuições do cargo: “sem dúvidas há diferenças entre ser professor e ser gestor, a intensidade de preocupações administrativas, financeiras e pedagógicas. Eu não tenho paz porque não tenho hora, recebo ligações aos sábados, domingos, a noite... eu não durmo direito, é uma preocupação cotidiana.” (GLV).

Apesar de considerar o trabalho exaustivo, o gestor, que é da rede municipal, também é diretor adjunto em outra escola da rede estadual de educação. A atuação em cargos tão fundamentais em duas escolas provoca um rendimento abaixo do desejável, já que nos dias em que coletamos dados, ou ele não estava ou chegava atrasado. Entretanto sempre criava um “jeitinho” de atender a todos e resolver as situações da forma mais complacente possível, fazendo concessões e mediando os conflitos. Para tal fim, utiliza como estratégia o apelo ao vínculo afetivo, que permeia a sua relação com o ambiente de trabalho, e porque não dizer, explica o modo com o qual gere a escola:

Ainda assim, o que me faz querer ser [gestor] é o amor que eu tenho pela escola. Por exemplo, eu sou diretor adjunto da escola do estado, mas eu sou apaixonado por essa, talvez por ter sido meu primeiro concurso público,

minha primeira escola... Sinto como se tivesse dentro da minha casa, meio dono dela, é uma coisa ruim, mas eu sinto isso, como se minha vida não existisse sem ela, é parte física de mim (GLV).

O valor social agregado pelo gestor a seu meio profissional nos permite afirmar o motivo de ele gerir a escola com pouca regulação. Sua autoimagem é de proprietário da escola, de forma que o ambiente profissional tem sentido de extensão da sua casa, o que o remete à ideia de liberdade. Apesar de denotar certo constrangimento, já que afirma ser algo negativo, a escola, nesse sentido é um ambiente onde é possível instaurar uma relação de troca de favores, na qual ele mesmo é o grande favorecido. O gestor passa, assim, a impressão de que gerir a escola não dá muito trabalho.

O gestor se auto avalia como sendo bom no que faz, por sempre atender as necessidades da comunidade escolar e ter “jeito” em lidar com as situações embaraçosas:

Eu achei muito difícil, muito delicado, inclusive me assustei no início, mas fui pegando o jeito, **pelo meu jogo de cintura**. Meu lado político também ajudou muito pra administrar, no tratar com as pessoas, em conquistar a simpatia delas, mas no início sofri muita angustia. Me sinto muito mais pedagógico que financeiro, **adoro o desafio de montar horário, é um quebra-cabeça**. Às vezes é difícil porque as pessoas se aproveitam por eu ser “bom demais”, as vezes tenho que mudar minha postura por causa disso, mas é meu jeito. Pra se ter uma boa gestão precisa do envolvimento de todo o grupo e uma boa relação, também com a Secretaria de Educação, e é assim que eu consigo. (GLV)

Observamos a partir do extrato acima que o gestor entende que o “jogo de cintura” é seu forte, mas não faz referência a alguma formação específica que tenha contribuído para lhe fornecer expertise sobre a função gestora. Ele associa a montagem de horário a um de seus desafios, ao que compreende estar tratando de aspecto pedagógico. Organização de quadro de horários é simples processo de racionalização e concatenação de horários, tarefa administrativa, não pedagógica. O fazer gestor foi sendo aprimorado a partir da dinâmica de tarefas a cumprir na partir da vivência diária. Assim, entendemos que a falta de preparação ao cargo causa certa angustia, sensação de insegurança. Ainda sobre práticas gestoras, a compreensão que ele tem a respeito de sua facilidade de relacionamento interpessoal, em saber conversar com os funcionários é importante para conquistar a confiança do grupo. Entendemos este elemento como importante para o perfil de um gestor, porém sem esquecer-se do objetivo central da educação e da importância organizacional da escola, aspecto pedagógico que, entendemos,

deveria ser priorizado. A organização dos horários de aulas faz parte das especificidades da gestão, entretanto há outras atribuições do pedagógico que ele não faz referência, como o cumprimento de horários, por exemplo. Boas relações e a distribuição de horários de aulas são inerentes para a constituição da identidade de um gestor, mas, para que a escola desempenhe sua função social que é a de garantir a aprendizagem dos alunos, o compromisso com a educação deve se sobrepôr a ser *bom demais* para os outros.

O pensamento a respeito da gestão e dos seus mecanismos democratizadores poderia também estar mais amadurecido se houvesse uma preparação para os candidatos mergulharem profundamente sobre as nuances da democracia:

Agora eu sou democrático até demais, mas a gente vem tentando mudar essa postura e já vimos uma mudança, porque infelizmente não podemos ser 100 % democrático, temos que botar falta, atrasos, as regras precisam existir e isso faz parte da democracia (GLV)

Apesar do discurso apontar para um entendimento de como o gestor escolar deve agir, zelando pelo cumprimento de regras, horários, presença, o gestor além de não vivenciar o que diz, pois presenciamos atrasos rotineiros, quando não a ausência do mesmo no ambiente de trabalho, corroborado também aos depoimentos dos funcionários, parece utilizar um discurso sem o respaldo valorativo suficiente. A democracia não consiste apenas em tecer acordos facilitadores e geradores de boa convivência, ela se faz presente especialmente no estabelecimento e cumprimento de regras pré-estabelecidas para que não haja confusões de papéis que comprometerão o objetivo do trabalho final.

Aprende-se democracia na atividade de sua prática, via acompanhamento de mecanismos democratizantes, construção e implementação do Projeto Político Pedagógico da escola, proporcionando diálogo onde as vozes sejam ouvidas de modo que se criem estratégias em prol da melhoria da organização da escola, e do conselho escolar, por exemplo, que seria também um momento institucionalizado de dar visibilidade aos sujeitos da escola e de a gestão expor suas propostas para a comunidade escolar.

A democracia é uma construção progressiva da negação ao modelo tradicional gerencialista, que intervia nos procedimentos administrativos e pedagógicos da escola, sua construção e implementação no ambiente escolar ocorre paulatinamente: “Por meio da participação na vida política da escola, será

possível consolidar o aprendizado da democracia, condição *sinequa non* para a efetivação de relações mais democráticas na sociedade” (SOUZA, 2009). Essa busca pela democracia, deve ser incentivada e vivenciada nesses espaços como forma de superação de uma escola reprodutivista de práticas enraizadas no tecnicismo.

Uma escola onde a democracia seja perceptível diz muito sobre o perfil profissional democrático da gestão. Aprende-se democracia também a partir de práticas democráticas experimentadas ao longo da vida, de ter experimentado vias democráticas nos vários campos de socialização. A identidade democrática do gestor é construída pela prática, no fazer docente, no dia-dia, mas também por meio de experiências exitosas, ou não, que contribuem neste processo.

Neste capítulo, analisamos como a gestão é percebida pelos *outros* funcionários da escola e como o gestor e vice-gestor se percebem enquanto profissionais, narrando suas histórias de vida. Os dados analisados da ELV nos permitem concluir que o perfil dos gestores é visto pelos *outros* de maneira não homogênea, isto é, não há sintonia entre as posturas dos gestores e isso influencia diretamente nos resultados educacionais e organizacionais da escola. Para os *outros*, a pessoa do gestor é vista como um cidadão de boa índole, que escuta e é flexível na maioria das situações, beneficiando colegas de trabalho com concessões, visando obtenção de respaldo para seus próprios desvios de conduta. Ao mesmo tempo em que sua postura pessoal é analisada pelos entrevistados como positiva, a de gestor não caminha na mesma direção, tendo em vista que seu lado humano até *demais*, causa intempéries para a organização escolar, limitando a existência de uma postura profissional coletiva mais comprometida. A identidade pessoal da vice-gestora, por outro lado, não é tão bem quista, mas seu perfil profissional é mais bem valorizado pelo grupo, que elogia sua postura profissional mais rigorosa, necessária para aquele ambiente organizacional.

Destacamos, a partir destes dados que, apesar de a imagem pessoal do gestor ser de uma pessoa afável e da vice-gestora, ao contrário, ser sisuda, os *outros* escolares têm clara percepção de que o gestor é pouco comprometido com a organização da escola, enquanto a vice-gestora é atenta às ações organizacionais cotidianamente. Queremos reforçar com este aspecto, que encontramos perfis diferentes, modos de lidar com a gestão igualmente diferentes, do gestor e da vice-gestora que apresentam identidades profissionais distintas de suas características

peçoais, ou seja, tanto o aspecto profissional como o pessoal são percebidos separadamente, com crítica. É neste contexto que percebemos o quão importante é a análise dos demais sujeitos para a constituição de identidades profissionais: o olhar dos *outros* ajuda a delinear perfis e a dar significado às suas práticas gestoras.

A autoimagem do gestor é positiva, apesar de reconhecer que a postura *boazinha demais* precisa ser repensada em alguns momentos. Entretanto essa mudança de posicionamento, para ele, implicaria deixar de ser democrático, nos levando a perceber a ausência de fundamentação teórica a respeito do que venha a ser democracia. A vice-gestora também acredita que realiza um bom trabalho e que usa da sua autoridade para estabelecer certa ordem na instituição. A organização cultural da escola aponta disparidade de atitudes organizacionais entre gestor e vice-gestora quando deveria haver similaridade e concordância dessas ações. A unidade da cultura organizacional de uma escola não preconiza que seus líderes pensem exatamente da mesma maneira, mas alega que a consonância de ações viabiliza o processo de organização do trabalho docente e da gestão escolar.

A escola foi percebida como tendo um gestor pouco rigoroso em termos das exigências para com os objetos de trabalho e sujeitos envolvidos (bonzinho, mas não bom gestor), ou seja, uma gestão não tão democrática, e mais centrada em relações interpessoais norteadas por troca de favores, em que uns se beneficiam mais do que outros, justamente pela proximidade ou lealdade que mantém com o gestor. Em outras palavras, as diferentes posturas assumidas pelo gestor e vice-gestora geram dissonâncias na organização da escola que, por se mostrar carente de uma linha político-pedagógica clara, peca por não estimular a participação dos diversos sujeitos escolares nas tomadas de decisão. Nestes termos, a gestão da escola se configura como “pouco democrática” pela ausência de direção.

Assim, a trajetória pessoal do gestor, por exemplo, implica em relações assumidas como favoritistas e clientelistas, herança de sua história de vida em que familiares políticos reverberavam estes valores. Já a vice-gestora, cuja herança familiar estava em exercer a docência como uma maneira de realizar o sonho da família e ascender socialmente, repercute em uma prática mais comprometida, mas que, em choque com o perfil do gestor, não encontra espaço para conduzir a escola. Mesmo assim, os outros escolares reconhecem seu perfil “mais” profissional, diga-se responsável.

A socialização secundária se apresenta como fundamental no discurso dos gestores quando relatam que suas experiências profissionais foram sendo constituídas por meio de vivências diversificadas permeadas em campos distintos de socialização, o que conferiu significados.

Daremos continuidade à análise da outra escola pública da região metropolitana do Recife, que responde à mesma regulamentação educacional, mas que configura outra identidade organizacional, qual seja, procuramos uma escola cujo perfil gestor fosse mais rigoroso e comprometido com o desenvolvimento dos trabalhos educativos e organizacionais.

8 ESCOLA AB: GESTÃO COM OBJETIVOS E METAS

A ideia de contrastar duas escolas de uma mesma rede foi motivada pela observação de diferentes formatos de gestão, o que procuramos realizar de forma a aprofundar aspectos da trajetória de vida de seus respectivos gestores, com o intuito de localizarmos os elementos da socialização secundária que influenciaram o desenvolvimento da *expertise* docente. Assim, procuramos uma segunda escola com características de proximidade de localização geográfica, público, atendimento, etc. que denotasse perfil gestor diferente.

Naquela mesma localidade, no entanto, chegamos a iniciar contatos e coletar dados em uma escola que nos parecia corresponder aos critérios desejados, mas, na medida do movimento de aproximação, constatamos perfil muito semelhante ao do gestor da primeira escola ELV.

Por este motivo, fomos em busca de uma escola cujo perfil gestor fosse mais rigoroso e comprometido com o desenvolvimento dos trabalhos educativos e organizacionais, ou seja, com identidade organizacional distinta, o que só localizamos em outro bairro.

Assim, ainda que nos afastando da previsão de duas escolas em um mesmo bairro, mantivemos todos os demais critérios. Além disso, ainda que não tenha sido critério inicial de escolha, os resultados educacionais das duas escolas foram discrepantes, como apresentado na tabela 03. Nesses termos, iniciamos novas observações noutro bairro.

Os *Outros*, aos quais nos referimos nesta análise, compreendem a categoria de professores que se encontram há certo tempo convivendo com a gestão desta escola e que, por isso, podem contribuir com informações mais precisas, tal qual obtivemos na ELV.

Para embasarmos nossa perspectiva de uma gestão comprometida com os fins da educação, compreendendo a garantia da aprendizagem dos educandos, trazemos como pano de fundo a análise de Luck (2000) que aponta competências que o gestor precisa desenvolver na direção de uma gestão democrática e centrada em seus objetivos.

Considerando a formação docente de gestores, os estudos sobre profissão de Dubar (2009) também nos subsidiam a analisar como, nessa escola, o

profissionalismo docente, perspectiva de análise do processo de estruturação da profissão, via gestão, aparece nos discursos dos *outros*, dos próprios gestores e de suas ações.

Assim, ao entrevistarmos professores, obtivemos informações a respeito de como a gestão dessa escola é percebida por aqueles que a vivenciam diariamente, e escolhemos sujeitos de acordo com o tempo de serviço na escola, pois assim, seriam capazes de contribuir com depoimentos mais fidedignos sobre a gestão, sendo que o mais antigo está há 11 anos e o mais recente, há 4 anos na instituição, nos dando pistas a respeito da socialização secundária destes gestores.

8.1 Ponto de vista *do outro*

A análise dos dados mostrou que todos os entrevistados tinham clareza a respeito do objetivo central das gestoras, a garantia da aprendizagem dos alunos e do envolvimento que elas, gestora e vice-gestora, tinham com o trabalho dos docentes, mesmo que para alguns, essa cobrança seja excessiva, mas que, mesmo assim, compreendem o intuito:

O diferencial daqui é o compromisso. Elas gostam de ajudar, até demais às vezes, intervindo de uma forma muito direta no trabalho do professor. Mas eu te digo, ainda assim, é um diferencial, coisa que não vi em nenhuma outra, da gestão chegar junto” (P2AB).

Apesar do estranhamento deste professor ao se deparar com uma gestão que adentra de forma tão direta no viés pedagógico da escola, o reconhecimento deste acompanhamento mais presente é afirmado positivamente e parece não interferir na autonomia do professor, pois “chegar junto” é compreendido como colaborar.

Estar presente na construção pedagógica dos docentes e interferir quando necessário é um dos aspectos salientados por Luck (2009) quando se constrói, no ambiente escolar, o senso de responsabilidade para garantir a realização do papel social da escola e a qualidade de suas ações direcionadas à aprendizagem e formação dos alunos.

Apesar de ofoco ser acompanhar mais incisivamente o âmbito pedagógico, aspectos outros da gestão como o administrativo e o burocrático também não deixam a desejar: “Administrar um prédio, um corpo docente e cumprir protocolos

não são apenas os objetivos de uma gestão; aqui tem isso também, claro, mas tem a parte pedagógica bem incidente” (Pr1AB).

Está previsto no Artigo 15 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação “progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público” (BRASIL, 1996), o que significa que o gestor deve, além de centrar suas atividades na administração da escola, assegurando a responsabilidade em prestação de contas, gerir o prédio e liderar sua equipe, ser também aquele que conhece as incumbências do trabalho pedagógico e favorece a vivência para que a comunidade escolar trabalhe em função do objetivo educacional

Como a gestão é bastante participativa nos trabalhos pedagógicos, o relacionamento com os professores vez por outra estremece, pois existe uma cobrança à qual muitos dos professores da rede pública não estão acostumados: o plano de aula é solicitado, bem como seu cumprimento ao longo da semana:

Nossa diretora visa extrair o melhor, ela sempre conversou com a gente com o pensamento de que eles, os alunos, teriam os mesmos direitos de uma escola particular. Se a gente passou por um concurso público é porque a gente é boa naquilo que faz e é nisso que ela acredita, por isso exige. Então, algumas pessoas saem da escola pelo descaso com o público, por se sentirem pressionadas, pressionadas não, cobradas, o que realmente deve haver (P3AB).

O extrato denota o argumento que parece ser utilizado pela gestora para imprimir uma cultura que valoriza o professor, o que gera certo sentimento de se sentir respeitado por parte do docente. A respeito da cobrança dos planos de aula, seria uma forma de implementar padrões de qualidade à instituição que, no olhar da gestão, exige planejamento e supervisiona o trabalho docente, entende que a escola pública tem obrigação de oferecer um ensino qualificado, ou seja, deve ter um projeto designado a alcançar objetivos satisfatórios de aprendizagem, o que depende do compromisso e competência do professor. Por isso, valoriza o trabalho pedagógico e o professor. Essa qualidade é posta por Luck (2000) que considera esta uma visão abrangente da educação, uma vez que este acompanhamento pedagógico se configura como práticas formativas, que são abrangentes e atendem as dinâmicas sociais e econômicas do país.

O compromisso em garantir aquilo que a profissão docente se propõe a desenvolver, pautada na formação humana e garantia da aprendizagem dos alunos, revela uma consciência da gestão em desenvolver os atributos profissionais da docência com consciência e liberdade, detendo assim o poder de organização e direcionamento sobre o seu próprio trabalho, tal qual defendida por Freidson (2001). Por este motivo, a gestora e a vice-gestora insistem em desenvolver práticas pedagógicas permanentes junto a sua equipe, para que se crie, gradativamente, a cultura e o entendimento de que tais ações, planejamento, assiduidade e pontualidade, são fundamentais para fortalecer princípios de responsabilidade para com o ato profissional.

A desistência ou renúncia de alguns docentes que não concordam com o rigor e exigências da gestão pode significar falta de aprofundamento sobre o que significa a esfera pública e o projeto educacional da escola e que, por isso, sentem-se individualmente cobrados e sobrecarregados quando são exigidos documentos semanais de acompanhamento de ações pedagógicas, denotando certa visão individualista.

A escola tem uma rotatividade considerável de professores em função dos fundamentos organizacionais assumidos pelas gestoras, bem como da postura rigorosa assumida pelas mesmas, já que não são todos os docentes que entendem o comprometimento que é dado à formação dos estudantes. Entretanto, os que têm objetivos semelhantes e compromisso com a aprendizagem se adaptam de tal maneira que convidam outros colegas justamente interessados pela prática desenvolvida e afirmam o interesse em finalizar a carreira naquela escola.

Morria de medo de vir pra essa escola, o boato era que aqui era um quartel (risos)! O pessoal falava “é escola particular, é?” Mas hoje te digo, quero ficar aqui os dois turnos, e tenho mais amigas pra trazer que também se interessaram pelo projeto (P4AB).

A partir deste aspecto levantado, podemos inferir que a escola goza de seu poder autônomo, tendo em vista que há exigências por planos de aulas semanais, documento que muitas vezes é negligenciado tanto por gestores quanto por professores da rede pública de ensino, porém, coube à gestão perceber a importância de haver aulas estruturadas, organizadas e pensadas para a realidade daqueles estudantes, fazendo, desta maneira, com que solicitasse dos docentes

esse compromisso, configurando assim um *projeto de escola*, aspecto que caracteriza a cultura organizacional das gestoras como sendo responsável.

Responsabilidade e comprometimento fazem parte da constituição do modo de organização democrática da escola, já que se entende que democracia não é permissividade desregrada e que a regulação deve existir com a finalidade de atender ao objetivo final da educação. Além disso, a gestão democrática é percebida através dos mecanismos democratizantes, haja vista que todos os entrevistados afirmam envolvimento com o Conselho ou participaram na elaboração do Projeto Político Pedagógico da escola, mas, mais que participar, compreendem a importância dos espaços de participação para pensarem coletivamente a respeito do objetivo central da escola:

Sou conselheiro do Conselho. Tem a questão burocrática, mas também tratamos de questões do alunado ou do corpo docente, ele deveria ser mais ativo. Com relação ao PPP da escola, se discute muito, junta professores de dois em dois anos, são levantadas questões administrativas, pedagógicas, atuação de todos os atores da escola, mas preza especialmente pela aprendizagem do aluno (P1AB).

Os aspectos apontados pelo professor são fatores que permitem que a escola possua uma organização institucional voltada à valorização da democracia e à aplicabilidade dos mecanismos democráticos. De acordo com os estudos de Luck (2000), perpassa a aplicação de dispositivos legais democráticos que gerem participação da comunidade escolar e propaguem o diálogo entre os pares, tais mecanismos se circunscrevem inseridos na implementação, ativação e acompanhamento das reuniões do Conselho Escolar e a construção e a efetivação do Projeto Político Pedagógico da escola.

A escola se volta a um projeto central que vai permeando as práticas das gestoras e dos próprios docentes, a aprendizagem do aluno, toda organização favorece atingi-lo. Dentre os esforços que a gestão empreendeu, temos: adaptação do espaço físico, já que a escola não é tão grande, procurou-se adaptá-la às necessidades dos alunos, improvisando, inclusive uma área de lazer; engajamento dos professores, que entendem sua responsabilidade social enquanto docentes; incentivo aos pais, em confiar e acompanhar o trabalho realizado pelas gestoras e sua equipe; e sonho das gestoras em oferecer uma educação de qualidade à comunidade situada. Por este motivo, a sua grande vantagem, de acordo com os

entrevistados, é o foco no discente, na sua aprendizagem e na forma com a qual ela ocorrerá, o que só é possível com o apoio pedagógico oferecido pela gestão e coesão por parte de toda comunidade escolar.

Entretanto, existem algumas lacunas, alguns pontos de inflexão a serem analisados. Para que exista a unidade na ação dos envolvidos, é necessário um trabalho intensivo de acompanhamento sistemático, a gestão se encarrega de cobrar dos professores planos de aulas e confere pessoalmente sua execução. Todavia, alguns professores afirmavam sentir-se invadidos e pressionados no fazer docente, dificultando, em alguns momentos, o relacionamento com a gestão: “quando você é ouvido e reconhecido, a tendência é o trabalho fluir mais. Para o período que eu cheguei até agora, se melhorou muito, significativamente, mas pode ser melhor. Pra você ter uma ideia, até o sindicato a gente já chamou! (P2AB)”.

Podemos perceber, a partir deste depoimento que a escola possui um corpo docente ativo, que reconhece direitos e recorre à justiça quando necessário, apesar de haver conflitos internos referentes à dificuldade de comunicação que culminaram com a presença do sindicato dos professores para apaziguar os ânimos.

Ao que narram os professores, há certo tempo atrás, as gestoras os cobravam excessivamente, além disso, a forma com a qual se fazia essas cobranças não era muito cordial. Aliado a isso, o diálogo se apresentava de maneira travada de modo que foi preciso intervenção externa, do sindicato dos professores, para mediar a situação entre gestoras e docentes.

A gente teve um período de muito embate com a gestão, porque foi um choque de ver aquele perfil, mais autoritária, então foi muito embate, porque tudo tinha que ser da forma como elas queriam e a gente não era muito ouvido. Por isso os embates e as lutas, muita coisa que a gente pede hoje é ouvida, e não foi fácil, mas já evoluímos bastante (P3AB).

Com o passar dos anos e o estreitamento das relações entre as duas categorias, o relacionamento interpessoal foi revisto e aperfeiçoado, todavia os professores ainda salientam possíveis melhorias nesse tratamento, podendo ser mais gentil e cordial. A valorização profissional também é outro ponto de inflexão citada por docentes, em que o reconhecimento pela gestão sobre o trabalho pedagógico promoveria maior engajamento.

Quando, na escola, uma voz consegue inibir as demais, pelo seu poder de persuasão, então, neste momento, por mais sábia e sintetizante que ela seja, não

cumpra sua função democrática, pois não estimula, e mais do que isso, inibe, as expressões dos demais. Consciente desta ação, ou percebendo a insatisfação dos *outros*, a gestão reestrutura os momentos de diálogo com a equipe e consegue avançar consideravelmente nas construções das relações interpessoais entre os segmentos. A avaliação das práticas aponta sensibilidade às questões de convivência e que possivelmente, se permanecessem, afetariam o trabalho pedagógico da escola. A mudança de postura deve-se a comportamentos semelhantes das gestoras, ou melhor, à sintonia em termos dos valores democráticos não apenas manifestos, mas principalmente vividos, o que facilita a reestruturação do posicionamento profissional. A referência à postura mais autoritária reflete o conflito de valores presente no momento da mudança de gestão.

Apesar de temperamentos diferentes, as gestoras possuem a mesma linha de pensamento, de modo a conduzirem a escola aos objetivos traçados e a garantir ao máximo a aprendizagem dos alunos. Apesar dessa coerência nas ações, suas particularidades são bastante demarcadas, de modo que gestora e vice-gestora permitem mesclar essas subjetividades tendo em vista a melhoria gerencial da escola.

Neste momento da dissertação, vamos percebendo mais nitidamente a formação identitária da gestora e da vice-gestora sendo construídas mediante “julgamento dos outros”. Seus determinados modos de agir vão configurando, nos demais, uma imagem que não depende apenas do que elas afirmam ser, mas do que demonstram/transparecem.

A partir da visão *do outro* sobre a leitura que é feita das gestoras, podemos traçar um breve perfil de como se comportam e como costumam solucionar problemas. Ainda podemos ir mais além, pois, a partir da visão do outro e daquilo que as gestoras depõem no memorial investigativo, características da socialização secundária serão percebidas e, assim, passíveis de serem analisadas na busca de identificar o que caracteriza os diferentes perfis gestores.

A gestora é vista como mais rigorosa e possuidora de uma personalidade exigente; a vice, por sua vez, mostra-se mais branda e costuma neutralizar os diálogos mais acalorados. Entretanto, apesar das diferenças demarcadas, na visão dos professores,

é por isso que dá certo, porque uma trata a questão mais pedagógica, do trato com as pessoas, com fluidez, enquanto a outra já é mais burocrática, já tem mais habilidade em gerir, em tocar a escola, em ver à frente. Mas ambas seguem a mesma linha, uma cobre a outra, a sintonia é nítida (Pr3AB).

Além da personalidade diferente, cada uma sabe lidar melhor com determinada área da gestão, sendo que a burocracia dos documentos é tratada com mais êxito pela gestora, enquanto que a vice-gestora desenvolve bem a interação da gestão com os *outros*, o que colabora na busca pelos objetivos da escola; a complementaridade das áreas de atuação acaba sendo benéfica para que se desenvolva um projeto educacional pautado em metas estruturadas:

Aqui existe uma sincronia porque as duas agem da mesma forma, a gestora é muito incisiva, aí a vice modera mais, mas segue a linha dela. A gestora meio que centraliza e a vice ameniza, para evitar o choque, ela acaba acatando (Pr1AB)

A diferença de postura com que as gestoras se apresentam não é pontuada como negativa, ao contrário, é vista como benéfica para a organização escolar. Entretanto, vale destacar que existe uma tomada de atitude por parte da gestora que faz com que a vice, que é mais maleável, corrobore com suas decisões, mas não se observa coação e sim concordância, compartilhamento de valores.

A expressão centralização, utilizada por alguns professores, tem duas conotações, cobrança e suporte. Existem aqueles que atribuem a demasiada cobrança a motivo de críticas, como interferência no fazer docente ou até mesmo limitação de autonomia,

É assim, ela centraliza a administração, a questão pedagógica e até interfere no trabalho do professor, eu já entrei até em choque com ela porque eu disse “eu não trabalho pro Ideb, eu trabalho pra aprendizagem do aluno; Ideb é um sistema de medição, que não é ruim não, mas eu não trabalho pra ele!”. Se eu trabalho direito, visando a aprendizagem, ele vai se sair bem no IDEB! É que ela dá atividade pronta e a gente trabalha parecendo um pré-vestibular. Já entrei muito em embate porque a gente não tá aqui pra adestrar aluno.(Pr1AB)

Não podemos negligenciar o fato de que exista uma mobilização de esforços para que a escola atinja aos objetivos de priorizar a aprendizagem dos educandos, todavia, o relato da professora também aponta para uma gestão centralizadora e que demonstra, a partir deste depoimento, que tais esforços estejam atribuídos à permanência de boas notas no IDEB. A gestão, de fato, intermedia os esforços da escola e as demandas da secretaria de educação, o que faz com que a gestora também pressione docentes a se empenharem para o atingimento das metas educacionais, com vistas à avaliação de larga escala.

Já aqueles que percebem a interferência enquanto apoio nas atividades pedagógicas, enfatizam ser esse o motivo de fazê-los permanecer na instituição, por terem objetivos semelhantes e por estarem engajados no mesmo projeto educacional que a escola sugere:

O processo que eu considero, fazendo uma análise, é assim: eu, enquanto gestora, quero que minha escola tenha bons resultados; a partir do momento em que eu obtenho o primeiro resultado bom, eu vou trabalhar pra dar continuidade ao trabalho. Então, a própria gestora se cobra e também há uma cobrança que vem da secretaria de educação. É assim que eu percebo as coisas aqui, como natural e positivo para a escola, por isso não me queixo de suas intervenções. (Pr2AB)

Essa professora, ao se colocar no lugar da gestão, desafia o que parecia especulação: os esforços mobilizados para obtenção de uma boa educação são paralelos aos bons resultados apontados pelo IDEB, que, indicando clareza no entendimento sobre o que a gestão tem como proposição, não critica que tais ações ocorram, pois considera essenciais para o bom andamento da escola.

Nesse sentido, os embates ocorridos com relação à maneira da gestão cobrar os resultados existiram e podem voltar a existir se as exigências forem solicitadas de maneira arbitrária. A referência à “cobrança” parece significar responsabilidade com o trabalho desenvolvido, caso contrário, se este termo não for bem trabalhado na escola, seu significado fica limitado a solicitações obrigatórias, tornando-se fardo.

Carvalho (2012) compreende que isso é inerente à liderança e enfatiza que ser líder é estar sensível especialmente às relações interpessoais que são criadas na escola, o cuidado, o trato, o respeito ao outro deve ser preservado, entretanto a autora alerta para que o estreitamento desse vínculo não interfira no fazer profissional, de modo que não se confunda relações afetivas com descompromisso com o objeto de trabalho: o processo de ensino e aprendizagem.

Com relação ao que é cobrado dos professores e ao ponto de vista com que cada professor encara a interferência pedagógica das gestoras, enquanto um docente afirma “eu não trabalho pro IDEB, eu trabalho pra aprendizagem do aluno (P1AB)”, outro enfatiza: “É oferecido um suporte, mas você que está na sala de aula, no dia-a-dia é quem vai saber se aquilo se aplica à realidade da sua sala ou não (P3AB)”. O olhar de cada docente sobre uma gestão que cumpre sua função de promover a aprendizagem do aluno variará da concepção individual do que é a educação e a quem ela serve, em conformidade com a aproximação de objetivos do docente com a equipe gestora.

Os relatos dos *outros* ajudam a tecer identidades profissionais às gestoras que trabalham de maneira integrada e similar com um objetivo central que é oferecer aos estudantes daquela comunidade uma educação de qualidade. Para isso, traçam objetivos e orquestram a equipe para que as metas educacionais sejam atingidas. As personalidades das gestoras, apesar de diferentes, são complementares, pois cada uma lida melhor com uma vertente gerencial, seja administrativa, pedagógica ou interpessoal. Nesse caso, temos a mesma escola com a mesma identidade em ambos os turnos, pois, além da similaridade de valores com que gerem a escola, a gestora e a vice estão presentes em todos os turnos, o que facilita a articulação e a liderança da instituição.

A proatividade das gestoras em relação ao fazer profissional é o que mais nos chama a atenção com relação aos dados já levantados. Existe de fato uma consciência sobre a autonomia que seu trabalho proporciona e há esforços traçados enquanto objetivos para alcançar as metas estabelecidas. Entretanto há também uma centralização dessas atividades no fazer pedagógico, controle este que se encontra no limiar entre limitações da autonomia dos professores e suporte pedagógico aos mesmos.

Seguiremos analisando os dados e fazendo considerações sobre práticas das gestoras, mas agora partiremos para uma análise a respeito da autoimagem que elas têm do seu próprio fazer profissional.

8.2 Concepções e práticas de gestão na autoimagem das gestoras

Dentre os elementos importantes para que tenhamos uma leitura ampla a respeito de como se constrói o perfil das gestoras, procuramos compreender como as gestoras se percebem e como fazem de sua prática um espaço para o desenvolvimento do seu perfil profissional, tendo como elemento fundante as experiências vivenciadas através da socialização secundária.

Freidson (2001) e Dubar(2009) são aqui referenciados, tal qual na análise da ELV, pois nos auxiliam no debate a respeito do profissionalismo gestor, ou seja, nos ajudam a investigar a partir das histórias de vida das gestoras, as causas reais apontadas nos seus relatos, originárias dos diversos campos de socialização aos quais pertenceram para que, assim, pudéssemos delinear a profissionalidade que elas adquiriam no âmago das suas profissões.

Santos Junior e Silva (2005) tratam das histórias de vida como procedimento teórico-metodológico que nos permite pensar a sociedade e as influências sofridas pelos indivíduos por interferências das matrizes de percepção pessoal e profissional. Esclarecem que por meio deste recurso investigativo é possível articular tais vivências e atribuir significados e valores a elas.

Podemos adiantar que as histórias de vida, permitiram que as gestoras, enquanto profissionais da educação, direcionassem suas atividades a um objetivo principal, a garantia da aprendizagem dos educandos, uma vez que o engajamento político pautado em responsabilidade e compromisso social permeou a trajetória pessoal, bem como influências religiosas de caráter humanista desenharam o que a gestão entende (e pratica) por profissionalismo.

Com histórias de vidas peculiares, as trajetórias da gestora e da vice-gestora da EAB se inter cruzam na medida em que campos profissionais vividos as ajudam no desenvolvimento da responsabilidade e do compromisso social com o outro (aluno) como objetivo central do fazer profissional.

Devido a condições socioeconômicas mais confortáveis, a gestora veio de família abastada situada no interior de Pernambuco. Ela afirma que o caminho percorrido para “escolher” licenciatura, entre as demais opções de cursos disponibilizados na época, **foi por ouvir que “levava jeito para ensinar”**, despertado pelo desejo da sua mãe. Esclarece também, que esta é a mesma justificativa de grande parte daquelas que cursaram licenciatura nesta mesma época, já que não havia muitas opções de formação na localidade e, se quisessem outro curso, teriam que ir à capital estudar, o que não era um incentivo comum às mulheres à época.

O relato da GAB sinaliza que a gestora cursou licenciatura por uma questão geográfica, já que, por ser do interior, a migração de uma mulher para a cidade grande não era comum. A gestora, neste momento, demarca o contexto histórico da sua época, onde as mulheres ainda estavam lutando por mais espaços no cenário social, tendo a educação papel significativo nessa emancipação.

Por “questão de sobrevivência” e independência financeira, a vice-gestora ingressou na licenciatura também por falta de opção, era inviável sua família bancar seus estudos na capital. A falta de alternativas ao ser a primeira na família a ingressar em uma universidade lhe oportunizava cursar licenciatura e, por isto, concluiu o curso de letras naquela cidadezinha pequena.

Assim, a profissão da vice-gestora também não foi escolhida racionalmente, aspecto que nos remete ao que Bourdieu apontava como ponto de inflexão nos estudos de Boudon,

Gestora e vice-gestora afirmam ter cursado licenciatura por não haver outra opção, pois as condições geográficas não permitiam selecionar outro curso, entretanto a gestora aponta o gosto por ensinar como um dos fatores preponderantes, já que possuía capital econômico confortável para lançar-se em outra área. A vice-gestora viu na docência um meio de emancipação social, como forma de transformação da sua realidade.

Sobre seu percurso acadêmico, que podemos considerar parte da socialização secundária, a gestora fala com orgulho da escola em que estudou no primário: “era uma *senhora escola*!”, e que não era destinada apenas aos mais carentes, mas abarcava todas as classes sociais. Ela complementa: “lá estudavam o Severino e o filho do pedreiro; o filho do médico e do trabalhador rural, o ensino era impecável, disciplinado, a classe média exige muito” (GAB). Podemos perceber que, ao classificar os estudantes da escola em que estudou, a gestora contrapõe as distintas classes sociais com as quais se relacionou, o que demonstra sensibilidade aos sujeitos sociais, e que, possivelmente por este motivo, por estudar com pessoas provenientes de uma diversidade considerável de camadas sociais, o seu fazer docente se volta à preocupação e responsabilidade com o social. Ao se referir à escola em que estudou com um público tão diverso como “*senhora escola*” e a expressão utilizada “a classe média exige muito” denotam que esses parâmetros lhe ajudaram a definir o que é uma escola *boa*, aquela que atende às diversas classes sociais e que se compromete com a educação dos seus, pois a exigência e a disciplina sempre fizeram parte do campo social escola.

Além desse convívio, experiências exitosas sempre permearam sua história de vida, seja em nível escolar enquanto estudante, já explicitado, ou enquanto profissional: “quando eu era gestora da escola no interior, meus pais me cobravam muito, daí eu fui me formando quem sou hoje” (GAB). Ela salienta exemplos de líderes com posturas rígidas, que de forma organizada e compenetrada, passaram em sua vida e que hoje se tornaram espelhos para sua prática enquanto gestora, tendo como exemplos padres, gestora da GERE, professores de infância.

O perfil profissional se delineia a partir de contatos com campos de socialização distintos, tal como afirma Lahire, socializar-se é agregar à sua identidade fragmentos significativos de experiências ao longo da vida.

A GAB narra que dedicou parte do seu tempo a obras que envolviam a igreja e a comunidade do entorno, fato que também aponta a aproximação e cuidado com as pessoas, pois além de o trabalho ser voluntário, contava com a participação de crianças carentes da comunidade. Seu envolvimento com movimentos sociais desde cedo também é relatado como aspecto de sua trajetória que influenciou seu olhar sensível e apurado às contradições existentes na sociedade.

A gestora foi constituindo seu perfil pessoal e profissional a partir do contato com pessoas com cuja postura se identificava, seja em casa, seja no trabalho. Em ambos os ambientes, seja de socialização primária, seja de socialização secundária, ela foi desenvolvendo aquilo que constituiria sua identidade profissional. A incorporação não só do *habitus* arraigado, mas as mais recentes experiências de socialização permitiram criar e recriar na gestora estruturas estruturantes capazes de sintetizar atributos geradores de sua postura enquanto líder da escola.

Neste momento do memorial, ela se reporta à sua trajetória e se auto analisa, reforçando assim o intuito principal deste método de análise: "você é aquilo que você foi educado pra ser, seus grupos, tudo influencia; como minha vida foi de padre e freira, então... isso reflete demais. Agora entendo, faz parte da teoria da libertação que aprendi na igreja" (GAB). Esse extrato reafirma a prerrogativa defendida de que, nesta situação, os grupos sociais secundários aparecem com mais força do que o primário, familiar. Um campo inserido em outro campo, que agrega elementos para a aquisição de influências de um próximo campo. A família, socialização primária, introduz o primeiro reflexo de formação/caracterização do sujeito. Entretanto, apesar de influente, outros campos surgem com mais força e, com eles, práticas apreendidas enquanto posturas profissionais, a exemplo de ambientes religiosos, atividade em partidos políticos, além de ser mulher, professora, gestora.

A vivência em ambiente religioso despertou o desejo *decuidar do outro*, de se sensibilizar com as questões sociais, o que alavancou a responsabilidade de agir cooperativamente considerando o alcance da ação, e em também desenvolver essa aprendizagem dentro do ambiente escolar. Além da reflexão do que e de quem poderiam ter influenciado na sua postura, é perceptível que o memorial investigativo realizado também lhe ajudou a pensar em como sua trajetória foi sendo delineada,

construindo sua identidade profissional. A reflexão provocada é uma das características do memorial investigativo que, além de incitar o discurso do sujeito, permite autoavaliação de suas ações.

A vice-gestora cita a influência familiar como um meio que lhe ajudou a se perceber enquanto docente: sua mãe sonhava em ser professora e, como não conseguiu, viu-se satisfeita nas escolhas pela docência dos filhos. Como já narrado, a docência surgiu como fuga da situação econômica a qual sua família se encontrava, mas a identificação com o curso aflorou na medida em que começou a cursar as disciplinas. E, apesar de ter vivenciado metodologias tradicionais de ensino, acredita que “tudo que tive a oportunidade de vivenciar interferiu e reflete na minha maneira de agir hoje em dia” (VGAB).

Assim como a GAB, o memorial investigativo cumpre sua função de autoanálise na medida em que a VGAB reflete que seus meios de socialização lhes conduziram a ter o perfil profissional que assume hoje.

Assim como a gestora, a VGAB estagiou durante a graduação, entretanto com objetivos diferentes, a gestora porque desejava o contato com os alunos, a vice-gestora por necessidade financeira. Os diferentes capitais socioeconômicos e culturais ficam em evidência na medida em que ambas vivenciam experiências similares na docência, mas as condições socioeconômicas e os propósitos são diferentes.

A gestora elencou alguns requisitos que considerou importantes para que se tornasse professora:

Tinha jeito com o quadro. Fiz o magistério muito nova, mas eu já tinha tendência pra ensinar, já tinha uma boa dicção pra ser professora, domínio de sala, já queria que as pessoas prestassem a atenção, já organizava meu material pra sala de aula porque, se tem uma coisa que eu sou totalmente contra, é aula de improviso. E eu acredito que esses elementos fazem um bom profissional (GAB).

Os elementos assinalados no extrato de sua fala são específicos da profissão docente, a gestora afirma já possuir arcabouço que indicaria uma tendência à licenciatura e que, segundo seu depoimento, ajudaria a ser uma professora organizada. Entrosamento com o quadro, tendência a ensinar, boa dicção, domínio de sala de aula, seleção de materiais antecipados. Estes meios lhe conduziram a perceber que havia indicativos de que seria uma boa professora. Podemos concluir dessa afirmação que a gestora acredita que haja elementos básicos para que o

indivíduo se encontre na profissão docente, que ela já possuía. Outra conclusão é que essa certeza, de possuir mecanismos que lhe assegurassem ser uma professora preparada, incide na sua prática, buscando nos professores da EAB profissionais que apresentem perfis igualmente comprometidos.

Ainda conjecturando sobre o profissionalismo docente e refletindo a respeito de como são formados esses profissionais e a maneira com a qual ela é tratada, sendo, muitas vezes, de maneira negligenciada, a gestora salienta:

Eu acho que muitos de nós vão ser professores pela facilidade de ingressar no curso, sem o devido compromisso com essa profissão tão nobre que é trabalhar com vidas, com o futuro das pessoas, porque o futuro de cada um passa pela escola. Então eu vejo por esse lado, que ao longo da constituição do ser docente, o compromisso e o fazer pedagógico é negligenciado. (GAB)

Seu discurso condiz com a prática na medida em que ela se cobra pelos resultados educacionais e exige dos professores compromisso com os alunos e com a profissão, pois acredita que quem se propôs a ser professor, que desenvolva sua profissão da melhor maneira.

A valorização que a gestora deposita na docência e, porque não dizer, no seu fazer gestor, conduz a afirmarmos sua clareza de que o trabalho que desenvolve é uma profissão e, como as demais, merece compromisso e integridade, especialmente pela nobreza de formar sujeitos e contribuir para o desenvolvimento de um futuro com mais perspectivas. Estas concepções indicarão muito a respeito de como ela gere a escola e dos elementos que considera indispensáveis, tais como responsabilidade e compromisso.

A vice-gestora também compartilha do mesmo discurso apesar de afirmar que sua escolha não foi tão desejosa assim e que desenvolveu sua responsabilidade social a partir do contato com os sonhos da sua amiga, a GAB.

A gestão funciona de uma forma peculiar, haja vista a autonomia da gestão em relação à rede de ensino da qual faz parte, contrastando com a organização das demais escolas municipais:

A gente obedece ao critério idade/série, mas agrupa os alunos pelo nível de conhecimento, porque quando o vácuo é muito grande de um aluno que lê para o que ainda não se apropriou, vai dificultar o trabalho do professor, porque ele não tem tempo de fazer vários planos de aula, várias atividades para todos os tipos de aluno. A gente agrupando pelos níveis de conhecimentos, facilita o trabalho do professor porque não negligencia a

aprendizagem de ninguém. A gente fez isso sabendo que a rede não aprovava, mas como a escola tem excelentes resultados eles não têm argumentos (GAB).

A autonomia, conforme a GAB, refere-se ao nível organizacional e à consciência que a gestão tem da função social da escola e do princípio fundamental da escola com o trabalho pedagógico e o aprendizado. Dividir os alunos por níveis de conhecimento é buscar certa homogeneização da aprendizagem respeitando as diferenças individuais, de modo que aqueles que estão mais atrasados se sintam mais confortáveis no contato com seus iguais e evoluam para que assim sejam reconduzidos às suas salas de origem. Com essa estratégia as gestoras afirmam garantir melhoria na autoestima das crianças e bons resultados educacionais.

Sentar com os alunos e acompanhar de perto suas dificuldades são práticas rotineiras, como pudemos observar. A vice-gestora pede para chamar uma aluna que está fraca em leitura; ela pega um livro e trabalha com a aluna. Enquanto isso a gestora mostra o mapa de acompanhamento qualitativo pedagógico que desenvolveu junto com a vice-gestora, de cada turma. Posteriormente, a gestora chama uma professora para conversar sobre seus alunos e suas dificuldades, a qual cita uma criança faltosa e imediatamente a vice-gestora liga para a mãe para saber o motivo das faltas.

A gestão consegue imprimir aquilo que acredita enquanto educação e estimula um corpo docente capaz de se sensibilizar quanto à sua proposta e materializá-la de forma colaborativa. Em defesa de uma educação de qualidade, o interesse da gestão é que cada um contribua da melhor maneira, para que seja possível o filho do trabalhador alçar planos de voos cada vez mais altos. Neste sentido, todas as ações são direcionadas à aprendizagem do aluno, com o engajamento dos professores e da gestão participando efetivamente nessa construção, com atenção direcionada ao aspecto pedagógico.

Os aspectos pedagógicos se sobrepõem a outros, tais como os de ordem financeira, pois elas parecem não focalizar na gratificação salarial como incentivo às suas práticas. A gratificação pelo cargo de gestão parece não ser fator primordial para o empenho das gestoras, muito menos o salário de docente, uma vez que “Na sala de aula eu não lembro nem quanto eu ganho, não quero nem pensar, porque eu acho que a escola não é o fórum pra você fazer descaso da educação” (GAB). Conforme a gestora, a militância em prol da melhoria salarial não deve ser pauta de

sala de aula e/ou motivo para desempenhar um trabalho ruim; a preocupação maior enquanto professoras é praticar uma educação de qualidade, porém sem negligenciar a bandeira da profissão nos locais específicos para tal ação. A vice-gestora também se posiciona em relação à gratificação ao cargo:

a remuneração não influencia em nada, nada, e o pouco que recebe vai pro imposto de renda, não compensa, é muito trabalho e muita responsabilidade. Todos os problemas de uma comunidade desembocam na escola!” (VGAB),

Entretanto, desempenha sua profissão da melhor maneira que pode, ou seja, não faz menção ao salário baixo como motivo para não se dedicar.

A gestão escolar parece mesmo fazer parte da vida da gestora, já que além de ter desempenhado outros cargos de liderança, ela relata que seu trabalho de pós-graduação também abarcou tal temática, mas especificamente, transcreveu sobre a gestão que pratica nessa escola. A produção escrita, fruto de muito orgulho e dedicação, localiza-se sobre o birô da sua sala, e é o “carro abre-alas” dos documentos que representam a escola, o que apresenta com vaidade.

Além dos requisitos anteriormente salientados pela gestora, que julga importantes para descobrir o talento na profissão, ela também detalha alguns elementos que nos permitem entender como percebe o cargo:

Para se tornar gestor a pessoa tem que ter em mente que quem deve estar no topo da pirâmide é o compromisso com a educação, a pessoa deve ter perfil de liderança, sem liderança é impossível ser gestor. Também desenvolver a capacidade de tomar decisões difíceis. Líder é aquele que tem a capacidade de saber se articular, de saber gerenciar problemas com competência; gestor que só vê o telhado, que quer fazer a política da boa vizinhança, não cumpre seu papel devidamente. Gerir uma escola é ter capacidade de gerir o financeiro, o pessoal, o burocrático, o estrutural, mas o trabalho maior é fazer a escola cumprir com sua função social que é a aprendizagem do aluno. Sou considerada uma pessoa dura, no bom sentido, de tentar fazer com que você cumpra com seu papel de cidadão. Você não escolheu ser professor? Ninguém lhe coagiu a isso! (GAB).

A gestora fala sobre um perfil de liderança, o qual julga ser fundamental para gerir uma escola, se despir de vaidade do cargo, capacidade de tomar decisões difíceis, ser articulado para resolver conflitos, gerenciar problemas e cuidar da “alma da escola”, que vai além de apresentar uma boa infraestrutura ao público. Ser gestor para ela é, acima de todas as prerrogativas elucidadas, o comprometimento com a aprendizagem dos educandos. Este comprometimento com a profissão também faz do gestor um líder empotencial:

Um líder não nasce líder, ele se constrói, claro que você tem que gostar, dominar bem aquilo que faz, uma relação interpessoal boa. Então minha referência é ela, a própria diretora. Cumprimos nossa carga horária de oito horas também, você não pode cobrar de um professor se a gente não der o exemplo, isso é uma questão de liderança. Eu não posso ser uma líder se eu não dou o exemplo, me preocupo muito com o pedagógico, leio muito, tento criar atividades diversificadas para ajudar os professores. Nossa preocupação sempre foi a aprendizagem dos alunos, é tanto que o IDEB tá aí pra nos dizer(VGAB)

A vice-gestora deixa claro que não se nasce líder, o que implica em descartar a ideia de dom ““Não digo nem pelo amor, porque tem a questão do profissionalismo e do comprometimento com a causa envolvida (VGAB)”, já que ainda existem muitos que acreditam que a docência é um dom inato do ser humano, quando se referem à profissão. Quando enfatiza que essa personalidade é construída, intuitivamente ela deposita na profissão anos de aprimoramento, estudo e busca constante em desempenhá-la sempre da melhor maneira, tal como as demais profissões de prestígio. Ser exemplo de uma boa profissional faz com que possa exigir dos demais funcionários a mesma responsabilidade com que conduz a escola. Ou seja, para ela, o valor não é apenas um discurso, mas um fundamento.

Tal busca em desempenhar a função atribuindo a ela valor profissional, parece ser consolidada no próprio fazer-gestor, uma vez que a *expertise* da profissão parece mesmo ser adquirida no dia-dia, tendo em vista que, de acordo com a gestora, uma pós-graduação contribuiria, mas não lhe daria a experiência necessária para desempenhá-la tão bem quanto a prática: “eu deveria ter um mestrado em educação, mas só isso não garante um bom desempenho enquanto gestora (GAB)”. A respeito desta fala, percebemos que existe um reconhecimento e uma valoração pelo curso de pós-graduação, mas também admite que apenas a teoria seja insuficiente.

As falas das gestoras parecem bastante afinadas, existe uma mesma linha de pensamento em que buscam desempenhar sua profissão de maneira séria e comprometida junto aos demais docentes que se dispõem a trabalhar com o mesmo objetivo.

A escola funciona do mesmo jeito nos dois turnos, uma vez que ambas se encontram pela manhã e tarde. Elas trabalham juntas, dividem sala e se comunicam em todo momento, deixando claro que, acima das diferenças, o foco na aprendizagem precisa ser garantido.

A iniciativa de modificação na organização do ensino fundamental, movendo os alunos para séries mais próximas do seu nível de conhecimento, não foi a única ação implantada com a finalidade de garantir que as crianças iniciassem as aulas alimentadas. A ideia de que comer produz no aluno energia e motivação para aquisição de novos conhecimentos, apurou o olhar para aquelas crianças que chegavam à escola sem ter feito qualquer refeição em casa. Assim sendo, disponibilizaram café da manhã e almoço para as crianças do turno da manhã e da tarde respectivamente. Alunos mais motivados, alimentados, pais satisfeitos, produziram na organização escolar um retorno não quantificável. Apesar de não ser o foco, essa ação interna cativou e trouxe para mais perto da escola a comunidade.

Além disso, ainda que não possamos estabelecer relação direta, supomos que pode ter afetado positivamente nos resultados educacionais, expressos no IDEB, tal como apresentamos na Tabela 3. A culminância de todo o investimento numa gestão que priorize a aprendizagem dos educandos reflete nos expressivos resultados no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, IDEB, como aconteceu nos anos subsequentes, à escola ocupou o terceiro lugar no ranking das escolas públicas de Recife:

Os resultados dessa escola me dizem, a gente já foi primeiro lugar em português e matemática e desde então a gente vem mantendo bons resultados, de estar entre as melhores da rede municipal. Isso é um indicativo que a escola funciona bem e pra isso acontecer tem que existir cabeça e corpo; corpo não funciona sem cabeça e cabeça não funciona sem corpo (GAB),

A analogia à necessária articulação entre a estrutura de funcionamento da escola e as cabeças pensantes indica que esses resultados são amostras de que o trabalho desenvolvido gera frutos, trabalho este que é realizado a partir do comprometimento de toda a equipe, seja pedagógica ou não, uma vez que a merendeira entende sua importância para a contribuição alimentar das crianças, se dispondo a servi-los em horários atípicos, como relatado anteriormente, café da manhã e almoço, da mesma maneira que o docente deve realizar a produção dos planejamentos e cumprimento de horário. Quando a gestora cita cabeça e corpo, responsabiliza todos pelos objetivos educacionais da escola: “Para tudo tem que haver regras, normas; Eu não posso cometer um erro por ser gestora, não! Erramos em conjunto” (GAB). Ela compreende que todos contribuem de alguma maneira para que se garanta uma educação de qualidade, sendo assim, se uma peça da

engrenagem não funciona como deveria, compromete as ações dos demais. É esta consciência da importância do trabalho coletivo que move a escola AB.

Apesar da cobrança ao comprometimento da equipe, a gestora não se considera autoritária, por não exigir nada mais que a obrigação de cada funcionário: “os alunos não têm culpa nenhuma se você ganha mal!” (GAB). Ela entende que se os professores escolheram essa profissão é porque sabiam dos percalços, então não há motivos para não a desempenhar da melhor maneira, não excluindo o fato de reivindicar por melhorias salariais, mas em outro ambiente que não a sala de aula. E fazem questão de dar o exemplo, cumprindo a carga horária de oito horas, trabalhando em conjunto, assinando o ponto, perseguindo as metas estabelecidas.

Sobre os mecanismos democratizantes, a gestora enfatiza que possui certa autonomia em relação à Secretaria de Educação, fato comprovado através do ajuste entre os ciclos de aprendizagens e retenção do aluno, quando agrupa os alunos por níveis de aprendizagem e não apenas por idade/série. Encontramos um Conselho Escolar atuante, o que é corroborado pelos professores em entrevistas. Identifica, entretanto, que é necessário aprimorar a participação dos pais. Mesmo tendo ciência das limitações, a gestora reconhece que essa ferramenta democrática “é muito importante porque são os braços da escola, o que é decidido nas reuniões a prefeitura acata, podendo inclusive tirar o diretor da escola, se for o caso” (VAB). Inclusive, seu nome já foi pauta de discussão nas reuniões por ser considerada rígida demais, demarcando faltas e fazendo cumprir o dever dos professores em chegar no horário.

Conforme seu entendimento, a gestão procura deixar a comunidade a par do desempenho da escola: “Eu faço muita reunião com eles na entrada dos turnos, todo mundo aqui sabe o que é IDEB, SAEPE e Provinha Brasil” (GAB), denotando respeito ao público que atende, fazendo-os protagonistas do sucesso da escola, fato observável logo na entrada onde anuncia aos pais que, mais uma vez, a escola foi considerada a terceira melhor do município de Recife. Parabeniza os pais, alunos, professores e funcionários pela conquista e diz que sem eles isso não seria possível. Este aspecto também pode ser visto como marketing interno da escola, elemento importante para que a comunidade a valorize, e revela o orgulho com os resultados atingidos.

As gestoras concebem democracia como compromisso, sem esquecer o cumprimento dos seus deveres: “a democracia é quando toda a comunidade

participa dos processos de decisão da escola. Mas veja, confundem muito com anarquia e isso a gente procura combater. Ser democrático é cumprir com seu dever educacional” (GAB) e a vice-gestora complementa: “as pessoas confundem, democracia não é fazer tudo que quer porque você tem a liberdade de fazer, é fazer a democracia com compromisso, sabendo seus direitos e deveres” (VGAB).

O amadurecimento do pensamento democrático se deu aos poucos, uma vez que a gestora afirma que sempre levantou a bandeira da eleição enquanto caminho para se conquistar a democracia na escola. Entretanto, tendo em vista a manipulação e pressão psicológica que percebe em muitos gestores, apenas para permanecer no poder, desiludiu-se da eleição enquanto mecanismo democrático de fato. É neste sentido que ela acredita em outro viés que considera *mais* democrático: “uma coisa é certa, deveria ter uma avaliação de como a escola esteja funcionando, o gestor deveria ser avaliado como um líder. Não sei se acho mais certo a eleição, porque muita gente se elege por inocência da comunidade” (GAB). Apesar de parecer retrógrada, sua afirmação transparece certa indignação com o processo seletivo ao cargo, nos fazendo refletir sobre mecanismos ditos democráticos, mas que na prática são facilmente burlados, justamente considerando a ignorância da população que mais precisa de educação.

Assim, salientamos algumas práticas exitosas que as gestoras desenvolveram com o intuito de gerar melhorias na aprendizagem dos alunos. Para que a gestão pudesse dispor de argumentos plausíveis para alterar a estrutura pedagógica da escola, foram necessárias análises detalhadas das dificuldades dos alunos, trabalho este que a gestão enaltece com vaidade, pois foi a partir desta iniciativa que a escola passou a gerar resultados mais significativos de aprendizagem. Como já citada, ela reforça o exemplo da tabela cruzando nomes dos alunos e suas dificuldades, através de provas de verificação e que após o levantamento, a partir da qual sugere-se um novo direcionamento pedagógico ao aluno. Reforçamos que a retenção na mesma série até que a apropriação das dificuldades seja superada é comum, mas o que houve foi a preocupação de realizar acompanhamentos diários com os “temporariamente retidos” para que retornassem à turma de origem, avançando assim, junto aos demais da mesma idade, respeitando a regra geral do sistema de alocação por aluno na “idade certa”.

Ela promove o aluno, porque o ciclo de aprendizagem permite que se avance para que, só nas séries subsequentes, ele atinja o que se espera em termos de

aprendizagem, mas retém provisoriamente a criança na mesma série até que esteja no nível pedagógico dos demais. A fala da gestora não aponta para complicações com a Secretaria da Educação, ao contrário, indica que a Secretaria concordou, já que esta é uma maneira de a escola melhorar seu desempenho.

Essa preocupação com o aluno é percebida em ações assumidas do ponto de vista individual e ocasional, de acompanhamento pedagógico, até ações globais na escola, seja contemplando alguns alunos carentes com um lanche em horários diversificados, como anteriormente narrado, seja telefonando para casa dos faltosos ou implementando ações pedagógicas autônomas.

Sobre liderança, a gestora afirma que não adianta gerir uma escola onde os seus líderes caminhem em direções opostas, deve haver unidade e cumplicidade entre gestor e vice-gestor. Para que isto aconteça faz-se necessário ter gestores presentes, pois não adianta cobrar dos funcionários compromisso e responsabilidade se não cumprimos também, entendendo assim que com gestão presente é possível acompanhamento direcionado a todos que fazem a escola.

Existem algumas prerrogativas que a GAB considera indispensáveis no âmago de sua liderança, que são priorizadas com foco em proporcionar uma educação de qualidade, entre as quais cita oferecer um espaço limpo e organizado como ação importante para contribuir na aprendizagem dos estudantes: “Já viu uma casa suja? Ninguém quer morar nela, ninguém consegue transitar. Uma escola limpa, climatizada, bem cuidada é porta de entrada para a aprendizagem” (GAB). Além dessa, cita o investimento na formação com professores, mesmo que internamente, para além das que a prefeitura oferece e a exigência dos professores de sequências didáticas semanais, que servem de organização e monitoramento dos conteúdos que estão sendo dados.

Utilização de provas rotineiras como mecanismo de identificação de avaliação de aprendizagens também é mencionado como ação dessa gestão, bem como reorganização dos professores via colaboração dos mesmos em prol da melhoria educacional, a exemplo de a professora do quarto ano, que tem melhor domínio, ter assumido algumas aulas de matemática do quinto ano, considerando certa dificuldade da professora deste ano.

O recreio escolar é também objeto de atenção pedagógica. Quando a infraestrutura não contribui, busca-se garantir o recreio de alguma forma. Foi feito um acordo com os vizinhos, para que na hora do intervalo a rua fosse cedida aos

alunos. Presenciamos a gestora acompanhando as crianças na rua conforme acordado com a vizinhança, já que o pátio é pequeno e não comporta o contingente de estudantes.

Todos esses aspectos articulam essa teia de intenções que foi pensada para que a aprendizagem pudesse ser garantida e apreendida pelos estudantes em colaboração com a comunidade escolar.

Os conflitos, como em qualquer outra escola, são presentes, mas conforme a gestora, já foi bem pior quando os funcionários não priorizavam o processo de aprendizagem:

Não sei se você já ficou sabendo, mas já houve denúncias contra mim, aqui na escola, porque eu botava as faltas, mas a gente só quer oferecer um bom ensino aos filhos dos trabalhadores, isso é primordial. Já tivemos alguns embates também de professor dizendo que não trabalhava para o IDEB, mas eu não trabalho também não, tanto que bem antes dessa avaliação surgir, nosso desempenho era ótimo e nossas práticas as mesmas, claro, a gente melhora porque vê que tá dando certo. (GAB)

O extrato indica que ela reconhece o rigor com que trata alguns aspectos, mas não admite trabalho focalizado apenas nos resultados. Entretanto, alguns dos professores narram a excessiva cobrança e pressupõem o entendimento de que o trabalho desenvolvido visa alcançar sucesso nas avaliações por amostragem. Em contraponto, a versão da gestora é que os índices surgem naturalmente, fruto do bom desempenho da equipe escolar, porém ela reconhece que quando os resultados são divulgados, a escola, como um todo, recebe uma injeção de ânimo e indicativos de que estão caminhando para o ideal de educação.

Enquanto realizava as observações, acompanhava atentamente aos comentários que se faziam a respeito da gestão, fato curioso, havia sempre falas direcionadas à cobrança de horário, mas uma das falas mais significativas foi de uma mãe que conversava comigo sobre o comportamento do seu filho e, por conseguinte, relatou sobre o comportamento da gestora:

Olhe, quando ela diz, diz mesmo! A mulher é firme na palavra! Não tiro meu filho dessa escola de jeito nenhum, é melhor que muitas escolas particulares. As gestoras chegam junto, chamam os pais, chamam as crianças, são bem presentes. O melhor dessa escola é na parte da educação, elas fazem reforço com os alunos, isso é muito bom! (Extrato retirado a partir de conversa informal com uma mãe)

A perspectiva da garantia de uma boa educação é fator preponderante para a permanência das crianças na escola, sendo comparada ou superada a escolas particulares e que, apesar de todo reconhecimento, a gestão defende a ideia de que não fazem nada além da função que lhes é incumbida, desmistificando assim a ideia da cobrança: “Você entende que não é rigidez? Estamos apenas tentando cumprir com nossas responsabilidades e fazer valer o direito dos alunos”(VGAB). E, por confiar na eficácia do trabalho desenvolvido, defende uma avaliação também direcionada à gestão:

Veja, você sabe como é ser gestor nos EUA? São dois anos em estágio em empresa privada, eles devem mostrar resultados. Tempo de serviço na escola também é critério, porque quanto mais você vive a escola, mais você a conhece. Ser vice, antes de ser gestor, porque tem professor que é ótimo em sala de aula, mas não consegue ser um bom gestor.” (GAB)

A clareza das etapas necessárias ao assumir um cargo de liderança de grande responsabilidade é prova de um amadurecimento experimentado ao longo de toda a trajetória de vida. As ideias inovadoras da gestora são frutos de anos de dedicação à vida escolar, aos alunos e à aprendizagem de fato e de direito, aquela que acontece no *locus* da escola e no campo das ideias.

Como síntese de análise da EAB, podemos constatar que há um plano de gestão posto em prática pelas gestoras que e que por isso, exigem compromisso e responsabilidade entre aqueles que participam da escola. A requisição por manter a escola evoluindo advém de um trabalho desenvolvido com dedicação e persistência das gestoras, que buscam dar o exemplo de profissionais compromissadas e que, a partir de suas posturas, encorajam e incentivam a equipe docente e os demais funcionários a também se dedicarem em garantir a aprendizagem dos estudantes.

Após o levantamento autobiográfico das gestoras fomos capazes de identificar como suas trajetórias de vida profissionais recaem enfaticamente nos perfis que assumem no âmbito da gestão. O *habitus* incorporado no ambiente familiar é ampliado aos demais campos de socialização, os quais permitiram vivenciar situações que também foram incorporados na constituição das suas identidades.

A trajetória de vida da gestora, por exemplo, demarcada em movimentos sociais de esquerda, permitiu atribuir valor social às práticas desenvolvidas na

escola. A socialização partidária tem forte influência na maneira como ela persiste em ações que possibilitem certa mudança social dos estudantes.

Ela relata que tem consciência de que, neste meio heterogêneo, onde estudavam crianças de classes sociais diversas, era justo e coerente oferecer educação de qualidade aos alunos menos privilegiados culturalmente. O sentimento de amor ao próximo desenvolvido em contato com a formação religiosa, baseada nas premissas da teoria da libertação também contribuiu para que a socialização secundária repercutisse em valores transpostos ao ambiente escolar, valores estes vinculados ao oferecimento de uma educação digna aos estudantes de escola pública.

9 UMA REDE, DUAS ESCOLAS, DOIS PERFIS GESTORES DIFERENTES

A presente dissertação teve por objetivo investigar causas subjetivas relacionadas às escolhas profissionais, que delineiam o perfil dos gestores escolares, tendo como foco a trajetória profissional e o processo de socialização secundária que influencia a escolha desta *ocupação*.

A literatura analisada esclarece que a gestão escolar não se encontra no hall das profissões, por ser uma ramificação da profissão docente, esta que possui elementos que lhe legitimam enquanto profissão, apesar do *status* jurídico atribuído pelas redes de educação. Entretanto, a manifestação desta vertente foi circunscrita de modo diferenciado nos dois *locos* estudados, denotando a ocupação da função do gestor escolar, com características distintas.

A gestão escolar da ELV organiza a escola demonstrando não ter desenvolvido um sistema próprio (território), com orientação intelectual e controle sobre a produção do seu trabalho. Tão pouco demonstra autonomia perante a rede. Sua estratégia de atuação estimula um clima organizacional que tem no clientelismo suas bases, visto que realiza manobras convenientes ao favorecimento de acordos pessoais, negligenciando, até mesmo, questões éticas e pedagógicas que contemplam a profissão. A equipe gestora, composta por gestor e vice-gestora, não toma atitudes em sintonia, nem diálogo entre si. Há, sim, uma relação hierárquica entre gestor e vice, em que posturas dissonantes revelam falta de direção. A concepção de democracia na ELV é associada à permissividade.

Conforme os dados coletados e aqui apresentados, podemos constatar que os elementos socializatórios que compuseram seu percurso de vida, contribuíram para o delineamento de um perfil de ação pouco profissional de ambos, em que faltaram experiências capazes de sensibilizá-los na direção de uma gestão democrática de fato. O conjunto de sujeitos da própria escola que dirigem é conivente e pouco exigente com relação à cobrança de uma postura mais democrática. Neste sentido, parecem apenas *ocupar* uma função na escola, sem engajamento com qualquer projeto de aperfeiçoamento.

Já na EAB, a postura das dirigentes é engajada em promover uma cultura organizacional que vincule objetivos pedagógicos às metas, estimulando assim que a comunidade escolar se motive na tarefa de educar, mobilizando esforços

coletivamente para atingir os objetivos educacionais. Nestes termos, o coletivo escolar vislumbra um esforço de grupo, consolidando no fazer gestor um perfil *mais* profissional. Suas próprias trajetórias e experiências escolares indicam as influências de uma escolarização única, sem distinções, sem hierarquias. A concepção de democracia na EAB é associada à responsabilidade daquele coletivo com a educação como direito a ser assegurado àquele público escolar.

Esse panorama possibilita pensarmos em quais fatores preponderantes dão suporte para que estes gestores assumam perfis díspares, apesar de seguirem as mesmas orientações normativas e estruturais de uma única rede de ensino. Suas experiências diversificadas lhes possibilitaram incorporar as características já citadas, bem como romper com estruturas estruturantes que focalizam a herança cultural apenas no passado, na família, superando essa condição a partir dos campos de socialização, inclusive do presente.

Lahire se distancia da perspectiva bourdiesiana ao superar a teoria de uma herança familiar determinante e amplia o leque, afirmando que o ator plural é aquele que, através de experiências de socialização secundária, cria e recria seu fazer profissional, ou mantém laços com um passado centralizador, desde que o coletivo de socialização secundária corrobora com estes valores. Isso ajuda a entender por que na EAB, consolidam-se características de uma escola democrática, em que as gestoras conseguiram romper com a herança familiar e construir práticas *mais* profissionais. Na ELV a herança cultural clientelista e favoritista é reforçada pelo coletivo, que corrobora o poder do gestor solicitando favores individuais e reforçando a força que o gestor tem.

Apesar de dispormos de dois perfis distintos de práticas gestoras, percebemos esses líderes enquanto atores plurais, cujas experiências de vida são diversas. O que os diferencia não são suas condições primárias, mas como estruturam e selecionam valores comportamentais reforçados ou ultrapassados no curso da vida. Estes esforços são empreendidos na trajetória pessoal e profissional dos gestores para chegar ao exercício da gestão e relacioná-lo ao perfil assumido por estes sujeitos em suas práticas, podendo mostrar o potencial para a mudança ou perpetuação destas matrizes de percepções. É nestes termos que Lahire trata de uma socialização mais prolongada, superando o passado incorporado e aglutinando a ele o presente experimentado.

É a partir destas considerações que podemos afirmar a hipótese de que são as cargas históricas inter cruzadas do passado e do presente, incorporadas a partir da socialização secundária, que conduzem a constituição de um perfil mais democrático ou mais autoritário de gestão escolar, tendo em vista que os valores atribuídos à gestão podem ser observados por intermédio da imagem que o gestor revela aos *outros*, da sua autoimagem enquanto líder e de suas práticas condizentes com a postura incorporada socialmente.

A importância dos *outros* na atribuição de sentidos à ação coletiva é esclarecida por Dubar. Este autor substitui o termo *profissões* por *grupos profissionais* que executam a mesma tarefa, não possuem atributos específicos, mas são as dinâmicas desses grupos que ganham visibilidade por meio de um processo histórico resultante de um esforço profissional coletivo.

A dinâmica de trabalho da escola, neste caso, transforma-se em um campo de propagação de valores, tanto quanto os demais campos experimentados pelos indivíduos. É neste *locus* reprodutor ou transformador que novas estruturas serão desenvolvidas. Neste ciclo, a escola seria mais um espaço de (re)criação de um novo campo de socialização, construído pela história de vida dos gestores e vice-gestores, bem como das referências geradas pelos *outros*. Ressaltamos a importância do coletivo escolar no sentido do seu empoderamento, da pressão que pode vir a exercer perante uma gestão centralizadora e pouco democrática, dando voz e força a valores de cidadania e partilhamento.

Assim, com o intuito de analisar a formação profissional dos gestores e suas respectivas práticas, propusemo-nos a relacionar a influência da formação pessoal e profissional com diferentes perfis gestores que se configuram com ações ora mais, ora menos democráticas. Para tanto, caracterizamos diferentes perfis gestores e procuramos identificar concepções de sujeitos escolares acerca da gestão e democracia para, em seguida, relacionar práticas gestoras em relação às formações profissionais e pessoais/histórias de vida.

Os dados nos possibilitaram compreender que os perfis gestores são fruto não apenas da herança oriunda da socialização primária ou do *habitus* incorporado, mas são principalmente construídas em ambientes de trabalho, a exemplo das escolas, ora com perspectiva reprodutivista, ora transformadora.

O gestor escolar democrático, portanto, desenvolve junto ao seu grupo de trabalho, ou grupo profissional, seu *modus operandi*, ou seja, constrói novas referências acrescidas ao seu saber docente.

Desconstruímos, assim, a ideia de que a gestão escolar é uma *profissão*, mas nem por isso deve ser negligenciada, podendo ser fortalecida a partir de sua base referente profissional, qual seja, a de docente. Estar na gestão escolar, assim como estar na sala de aula, é uma *expertise* que deriva de um grupo profissional. O entendimento de democracia é o que varia em cada grupo, determinando a mobilização para aspectos sociais como o direito à educação, de qualidade. A trajetória de vida, e não apenas a socialização primária, interfere incisivamente nas práticas de gestão escolar, possibilitando a ultrapassagem de traços da herança familiar.

REFERENCIAS

ABDIAN, Graziela Zambão; HOJAS, Viviane Fernanda; OLIVEIRA, Maria Eliza Nogueira. Formação e função e formas de provimento do cargo do gestor escolar: as diretrizes da política educacional e o desenvolvimento teórico da administração escolar. **Educação Temática Digital**. Campinas, v. 14, n. 1, p. 399-419, 2012.

ALVES-MAZZOTTI, A. J. Usos e Abusos dos Estudos de Caso. In: **Cadernos de Pesquisa**, v.36. n129, 0.637-651, set.\dez.2006

ANGELIN, P. E. Profissionalismo e profissão: teorias sociológicas e o processo de profissionalização no Brasil. REDD – **Revista Espaço de Diálogo e Desconexão**, v. 3, n. 1, jul./dez. 2010. Disponível em: <<http://seer.fclar.unesp.br/redd/article/viewFile/4390/3895>>. Acesso em: 21 Jan. 2014.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BAUER, Martin e GASKELL, George. **Pesquisa Qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

BRASIL. Constituição. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

_____. **Lei n. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BOTLER, A. M. H. Cultura e relações de poder na escola. **Educação e Realidade**, v. 35, p. 187-206, 2010. <<http://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/viewFile/8708/9460>>

_____. **a pesquisa na formação de professores: desafios para a inovação curricular no curso de pedagogia da UFPE**. Recife: UFPE, mimeo. 2006.

_____. **Repercussões das políticas multiculturais na educação**. Seminário de Integração. Recife: PPGEDU/UFPE, 2013. Conferência.

BOTLER, A. M. H.; SANTOS, Bianca B. ; CORDEIRO, J. N. Contribuições da gestão escolar democrática para os resultados educacionais: limites e possibilidades. In: VII Seminario Regional de Política e Administração da Educação do Nordeste, 2012, Recife. **Cadernos ANPAE**. Recife: ANPAE, 2012. v. 13.

BOURDIEU, Pierre. **A miséria do mundo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003. (p. 693-713)

_____. Esboço de uma Teoria da Prática. In: ORTIZ, Renato (Org.). **A sociologia de Pierre Bourdieu**, São Paulo: Editora Ática, 1994, n. 39, p. 46-86. Coleção Grandes Cientistas Sociais.

_____. *Le capital social: notes provisoires*. **Actes de la Recherche em Sciences Sociales**, n. 31, p. 2-3, 1980. Disponível em: Acesso em: 10 de abr. 2010.

_____. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro/Lisboa: Bertrand Brasil/Difel, 1989a.

_____. **A distinção**. Crítica social do julgamento. Porto Alegre: Zouk, 2002.

CHIZZOTTI, Antônio. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais. **Revista Portuguesa de Educação**, 16 (2), 2003.

CUNHA, M. A. A. O conceito “capital cultural” em Pierre Bourdieu e a herança etnográfica. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 25, n. 2, 503-524, jul./dez.2007. <<http://www.perspectiva.ufsc.br>>. Acesso em: 21 nov. 2013

CURY, Carlos Alberto Jamil. A gestão democrática na escola e o direito à educação. **RBPAE**, v. 23, n.3, p. 483-495, set./dez. 2007.

DRABACH, Neila Pedrotti; MOUSQUER, Maria Elizabete Londero. Dos primeiros escritos sobre administração escolar no Brasil aos escritos sobre gestão escolar: mudanças e continuidades. **Currículos sem fronteiras**. V. 9, n. 2, p. 258 – 285, jul./dez. 2009. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol9iss2articles/drabach-mousquer.pdf>> Acesso em: 02 dez.

DUBAR, Claude. **A socialização**: construção das identidades sociais e profissionais. Porto. Porto Editora, 1997.

FREIDSON, E. **Renascimento do profissionalismo**: teoria, profecia e política. Tradução de Celso Mauro Paciornik. São Paulo, Edusp, Coleção Clássicos, n. 12, 1998. 280 páginas.

_____. **Professionalism: the third logic**. Chicago, Chicago University Press- 2001.

GALLO, Mariana Sieni da Cruz. A história da formação de pedagogos no curso de pedagogia: um debate identitário. In: **IX Congresso Nacional de Educação -EDUCERE** e III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia - ESBP. Londrina: Eduel, 2009. p. 804 - 817.

GONÇALVES, Carlos M. Análise sociológica das profissões: principais eixos de desenvolvimento. **Sociologia**. Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Vol.17. 2007.

LIMA, Licínio. **Organização escolar e democracia radical**: Paulo Freire e a governação democrática da escola pública. São Paulo: Cortez, 2002.

LUCK, Heloisa. Perspectivas da Gestão Escolar e Implicações quanto à formação de seus Gestores. **Em Alberto**. Brasília, 2000.

LÜCK, Heloisa. **Dimensões de gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Positivo, 2009.

MANIFESTO DOS PIONEIROS. O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. (1932). In: **Revista HISTEDBR** On-line. Campinas, no. Especial, agosto de 2006, p. 188-204. <Disponível na internet http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/22e/doc1_22e.pdf . Acessado em 10/12/15>

MONTEIRO, T. L.; BOTELHO, M. F.; ALONSO, K. M. O papel do gestor frente aos princípios da gestão democrática escolar. **IN: SEMIEDU-UFMT (Anais)**. 2009.

NOGUEIRA, Cláudio M. M. **Dilemas na análise sociológica de um momento crucial das trajetórias escolares**: o processo de escolha do curso superior. 2004. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2004.

NOGUEIRA, Maria Alice; NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins. A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: Limites e Contribuições. Campinas, SP: Revista Quadrimestral de Ciência da Educação – **Educação & Sociedade**, 2002.

_____. **Bourdieu & a educação**/ Maria Alice Nogueira e Claudio M. Martins Nogueira. – 3 ed. – Belo Horizonte: Autêntica, 2009. 128 p. – (Pensadores & Educação, v.4).

NÓVOA, A.A. A formação do professor e profissão docente. IN: NÓVOA, A. (coord). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1991.

PORTO, Z.G. Processo de profissionalização docente no Brasil: tensões e desafios. **Historia de la Educación**, v. 33, p. 149-163, 2014.

RECIFE. **Lei nº 17.950/2013**. Dispõe sobre a eleição de diretores e vice-diretores das escolas da rede municipal de ensino. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/pe/r/recife/leiordinaria/2013/1795/17950/lei-ordinaria-n-17950-2013-dispoe-sobre-a-eleicao-de-diretores-vice-diretores-das-escolas-da-rede-municipal-de-ensino>. Acesso em outubro de 2015

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007^a.

SANTIAGO, Eliete. Projeto político-pedagógico enquanto mecanismo de gestão democrática. IN: MACHADO, Laeda e SANTIAGO, Eliete (Orgs.). **Políticas e gestão da educação básica**. Recife: Ed Universitária UFPE, 2009.

SANTILLANA, Fundação. **Escolas de Valor**. Um retrato de seis experiências bem-sucedidas na educação pública brasileira. Editora Moderna. 2009.

SANTOS, B. B. ; SIQUEIRA, J. N. C. de. **Repercussões da formação profissional na gestão escolar**. In V EPEPE Petrolina/PE, 2014.

SANTOS JÚNIOR, Alcides Leão; SILVA, Lenina Lopes Soares. O memorial como instrumento reflexivo: um relato de experiência acadêmico-pedagógica. **Revista da UFG**. Ano VII, n. 2, dez. de 2005.

SCOZ, Beatris Judith Lima. **Identidade e subjetividade de professores**: sentidos do aprender e do ensinar. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

SOUZA, Ângelo Ricardo. Explorando e construindo um conceito de gestão escolar democrática. **Educação em Revista**. Belo Horizonte. v. 25. Nº.03. pág.123-140, dez.2009.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente**. Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes, 2007.

VIANNA, Heraldo M. **Pesquisa em educação: a observação**. Brasília, DF: Líber Livros, 2007. (p. 9-70).

WEBER, Silke. Profissionalização docente e políticas públicas no Brasil. **Educação e Sociedade**. Campinas. V. 24(85): 1125-1154 (2003)

WERLE, Flávia Obino Corrêa. **Conselhos escolares: implicações na gestão da escola básica**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

WITTTMANN, Lauro Carlos & FRANCO, Maria Estela Dal Pai. **Situação e Perspectivas da Administração da Educação no Brasil** - Relatório Geral do Programa de Pesquisa: primeira fase. Brasília: ANPAE, 1998. Vol.01

_____ **Formação de administradores da educação** - Relatório Geral do Programa de Pesquisa: primeira fase. Brasília ANPAE, 1998. Vol. 02

YIN, Robert. **Estudo de caso**. 3ª Ed. Porto Alegre: Bookman, 2005. (p.17-38).

APÊNDICE A - ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO: CARACTERIZANDO AS PRÁTICAS DO GESTOR

ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO: Caracterizando as práticas do gestor
Duração: observaremos durante aproximadamente um mês as escolas com visitas regulares
O que observar: -Prática do gestor (como ele se relaciona com os outros profissionais da escola. Tem tratamento diferenciado? Como ele busca resolver os problemas junto ao vice; como se porta aos alunos? E o tratamento dado aos pais? Como lidar com os aspectos burocráticos? É assíduo? ...) ; -Práticas do vice (Se impõe? É coadjuvante? Resolve problemas? Como se relaciona com seus pares? ...); -Quais outros atores tem autoridade na escola; -Como um problema é solucionado?

APÊNDICE B - ENTREVISTA COM OS FUNCIONÁRIOS

ENTREVISTA COM OS FUNCIONÁRIOS
Nome:
Função:
Tempo de serviço:
Tempo de serviço nessa escola:
Como é seu relacionamento com a escola? Você se sente parte dela?
Você participa do Conselho Escolar? Se sim, de que forma? Relate um pouco. Como foi o processo de escolha para os atuais gestores?
Você opinou ou participou de alguma forma da elaboração do Projeto Político Pedagógico da escola?
Qual a maior vantagem da gestão da escola?
O que você melhoraria na gestão da escola?

APÊNDICEC - MEMORIAL INVESTIGATIVO

MEMORIAL INVESTIGATIVO: Roteiro
Nome: Função: Tempo de serviço: Tempo de serviço nessa escola:
Conte um pouco da sua trajetória como docente -onde se graduou; -caminho percorrido na graduação; -precisou trabalhar enquanto cursava a graduação? -Qual a sua especialização? -Porque sentiu necessidade em estender a graduação (especialização, mestrado...) -Como você vê a docência? -Quais as aproximações e quais as diferenças que você percebe entre o seu antigo fazer docente e o atual de gestor? -E o trabalho de gestor, te aproxima ou distancia da docência? -Você se considera um bom gestor? Quais principais aspectos para uma boa gestão? -Como os outros segmentos da escola participam dos processos de escolha, criação e elaboração das ideias? -O que é democracia na escola? -O que te impede de ser um gestor ainda melhor?
Conte um pouco da sua trajetória pessoal, o percurso que te levou a ser professor a partir das suas experiências pessoais. -Tem alguém na família que te inspirou? Algum professor? -Diziam que você “levava jeito para coisa”? -Estudou em escola religiosa? -Teve experiências autoritárias na escola? -Achou que a docência traria um retorno financeiro mais rápido? E a função gestora, foi assumida com vistas à melhoria na remuneração? Como você se vê diante da hierarquia escolar? Como você vê a posição de autoridade na escola? -Pensou em cursar outros cursos que não licenciatura? -De que forma seu meio interferiu na escolha pela docência? (Incentivo dos mais próximos? Relação com a comunidade?) Você acha que sua trajetória pessoal interferiu na escolha da sua profissão? Como?