



**PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM GESTÃO E PRÁTICAS
EDUCACIONAIS (PROGEPE)**

DESICLEI MARA DE OLIVEIRA BARROCAL MAPELI

**MINHAS VEREDAS: EXPERIÊNCIAS CONTRIBUTIVAS PARA A FORMAÇÃO
COLABORATIVA DE GESTORES ESCOLARES**

**SÃO PAULO
2023**

DESICLEI MARA DE OLIVEIRA BARROCAL MAPELI

**MINHAS VEREDAS: EXPERIÊNCIAS CONTRIBUTIVAS PARA A FORMAÇÃO
COLABORATIVA DE GESTORES ESCOLARES**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Gestão e Práticas Educacionais da Universidade Nove de Julho (PROGEPE/UNINOVE), como requisito parcial para obtenção de título de mestre em Educação, sob a orientação da professora Doutora Patrícia Aparecida Bioto.

**SÃO PAULO
2023**

Mapeli, Desiclei Mara de Oliveira Barrocal.

Minhas veredas: experiências contributivas para a formação colaborativa de gestores escolares. / Desiclei Mara de Oliveira Barrocal Mapeli. 2023.

211 f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Nove de Julho - UNINOVE, São Paulo, 2023.

Orientador (a): Prof^ª. Dr^ª. Patricia Aparecida Bioto.

1. Autoetnografia. 2. Diretor de escola. 3. Formação colaborativa de gestores escolares. 4. Saberes profissionais. 5. Formação centrada na escola.

I. Bioto, Patricia Aparecida.

II. Título.

CDU 372

DESICLEI MARA DE OLIVEIRA BARROCAL MAPELI

**MINHAS VEREDAS: EXPERIÊNCIAS CONTRIBUTIVAS PARA A FORMAÇÃO
COLABORATIVA DE GESTORES ESCOLARES**

Dissertação apresentada à Universidade
Nove de Julho – UNINOVE, submetida ao
Programa de Mestrado em Gestão e
Práticas Educacionais – PROGEPE, como
obtenção ao grau de mestre, pela Banca
Examinadora, formada por:

São Paulo, 24 de março de 2023.

Presidente: Profa. Dra. Patrícia Aparecida Bioto (Orientadora) – UNINOVE

Membro Titular: Profa. Dra. Rosemary Roggero – UNINOVE

Membro Titular: Prof. Dr. Nonato Assis de Miranda – USCS

1ª suplente: Profa. Dra. Ana Paula Ferreira da Silva – PUC-SP

2ª suplente: Profa. Dra. Rosiley Aparecida Teixeira – UNINOVE

São Paulo

2023

Dedico esse trabalho ao meu pai Florivaldo Viana de Oliveira, que sempre me incentivou, apoiou e transbordou de orgulho a cada conquista nos meus estudos e profissão.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, o autor e consumidor da minha fé, pela graça alcançada de chegar até aqui. Minha gratidão imensa à minha família, em especial ao meu esposo Luís Alberto, que esteve comigo em todos os momentos, pelo apoio, carinho e incentivo, para que me mantivesse firme nessa trajetória acadêmica.

Aos meus pais, Aparecida e Florivaldo, e irmãos, por todo apoio e, sobretudo, pelas incessantes orações em meu favor.

Às minhas filhas Ester e Debora, que são a razão da minha vida, pela preocupação comigo e pela compreensão quando muitas vezes precisei me ausentar dos finais de semana para que eu pudesse me dedicar aos estudos.

Sou grata a todos os profissionais da educação que atuaram e atuam comigo nos lugares que tenho percorrido e que me possibilitaram um encontro maravilhoso com pessoas competentes e dedicadas, que me proporcionaram muitas experiências e aprendizado.

Finalmente, não tenho palavras suficientes para agradecer à minha estimada orientadora Patrícia Aparecida Bioto, que esteve comigo durante toda essa jornada, sempre me vendo como pessoa e sujeito integral, dando atenção às questões para além da vida acadêmica, contribuindo com minhas reflexões e olhar acerca de muitas possibilidades na minha trajetória profissional e me conduzindo de forma dedicada e brilhante no desenvolvimento desta pesquisa. Certamente, eu não chegaria neste resultado sem a sua orientação, contribuições e, sobretudo, sua sensibilidade.

A grandeza de uma profissão é talvez, antes de tudo, unir os homens: só há um luxo verdadeiro, o das relações humanas [...]. A experiência mostra que amar não é olhar um para o outro, mas olhar juntos na mesma direção. Só há companheiros quando homens se unem na mesma escalada para o mesmo pico, onde se encontram.

Antonie de Saint-Exupéry, Terra dos homens (1991, p. 32, 155).

RESUMO

Esta pesquisa trata da formação de gestores escolares. Trata-se de apresentar a minha narrativa de pesquisadora, a partir do olhar para a minha prática de gestora ao longo dos anos de atuação, na reflexão sobre o que foi desenvolvido: minhas ações, os contextos, as escolas, os profissionais, os projetos desenvolvidos e as comunidades. A questão mais geral que se coloca é: Como se dá o processo formativo desta pesquisadora enquanto sujeito e objeto desta investigação na perspectiva de sua trajetória profissional enquanto gestora educacional de um município do ABC paulista? Com base nessa questão, definiu-se como foco da pesquisa a formação colaborativa de gestores, do ponto de vista da prática, em diálogo com os autores indagando sobre os conceitos. O objetivo geral dessa pesquisa é compreender como se tem dado a minha formação enquanto pesquisadora/pesquisada e gestora, na minha atuação com os gestores, os quais acompanho. Como objetivos específicos de pesquisa, apresenta-se: a) Descrever e analisar minha formação escolar, inicial e acadêmica considerando suas implicações na prática profissional enquanto diretora de escola; b) Descrever e analisar minha atuação profissional enquanto Coordenadora de Serviço educacional de um município do ABC paulista; c) Analisar a formação continuada dos gestores escolares considerando as perspectivas de práticas colaborativas de formação; d) Elaborar uma proposta de formação de gestores escolares com foco no desenvolvimento profissional e trabalho colaborativo. Utilizando a autoetnografia, como caminho metodológico de análise, a pesquisa empírica envolve a minha narrativa de pesquisadora sobre a minha trajetória profissional ao longo do meu percurso profissional e na atuação com as gestoras. O processo de coleta de informações foi iniciado com o uso da memória de minhas próprias experiências, registradas em cadernos de campo, fotografias, conversações e relatos. Por meio das memórias, da escrita, da reflexão, permitiu-me ver os pontos em comum nessa trajetória, o que se foi constituindo, em relação a todos esses fatores, num exercício que permitiu a análise de minha constituição como gestora. Estar atuando com 15 gestoras de cinco escolas de uma rede municipal de ensino no ABC paulista forneceu dados sobre a minha gestão atual, em diálogo com todo o percurso que já fiz e com os autores que já li como referencial teórico, os quais ajudaram a ressignificar a minha prática. O estudo revela que os gestores trazem a prática de trocarem informações entre si, acerca de seus saberes profissionais adquiridos ao longo da carreira e que a ausência não é com relação à falta de trocas de informações entre os gestores, mas sim em relação aos espaços institucionalizados e estruturados para uma formação colaborativa e contínua de gestores que proporcionem a escuta, o diálogo e proposições com vistas a soluções das situações de trabalho, a partir da problematização e de uma formação centrada na escola. Considerando que a principal preocupação da escola deveria ser a promoção de uma educação de qualidade, a complexidade da função dos gestores os coloca frente a questões que precisam enfrentar no cotidiano escolar, portanto, as relações de aprendizagem concebidas na formação colaborativa ajudam no desenvolvimento de soluções criativas, possibilitando mudanças; por isso, é essencial que estes sejam adequadamente preparados e apoiados.

Palavras-chave: autoetnografia; diretor de escola, formação colaborativa de gestores escolares; saberes profissionais; formação centrada na escola.

ABSTRACT

This research deals with the training of school managers. It is about presenting my researcher narrative, from the perspective of my managerial practice over the years of work, in reflection on what was developed: my actions, contexts, schools, professionals, projects developed countries and communities. The most general question that arises is: How does the training process of this researcher take place as the subject and object of this investigation in the perspective of her professional trajectory as an educational manager of a municipality in the ABC region of São Paulo? Based on this question, the collaborative training of managers was defined as the focus of the research, from the point of view of practice, in dialogue with the authors, inquiring about the concepts. The general objective of this research is to understand how my training as a researcher/researched and manager has taken place, in my work with the managers, whom I follow. As specific research objectives, the following are presented: a) To describe and analyze my school, initial and academic training considering its implications in professional practice as a school principal; b) Describe and analyze my professional performance as an educational service coordinator in a municipality in the ABC region of São Paulo; c) Analyze the continuing education of school managers considering the perspectives of collaborative training practices; d) Elaborate a proposal for training school managers with a focus on professional development and collaborative work. Using autoethnography as a methodological path of analysis, the empirical research involves my narrative as a researcher about my professional trajectory throughout my professional career and in my work with managers. The process of collecting information began with the use of the memory of my own experiences, recorded in field notebooks, photographs, conversations and reports. Through memories, writing, reflection, it allowed me to see the points in common in this trajectory, what was constituted, in relation to all these factors, in an exercise that allowed the analysis of my constitution as a manager. Working with 15 managers of five schools in a municipal education network in the ABC region of São Paulo provided data on my current management, in dialogue with the entire journey I've already taken and with the authors I've read as a theoretical reference, which helped to re-signify my practice. The study reveals that managers bring the practice of exchanging information with each other, about their professional knowledge acquired throughout their careers and that the absence is not related to the lack of information exchange between managers, but in relation to institutionalized spaces and structured for a collaborative and continuous training of managers that provide listening, dialogue and propositions with a view to solutions for work situations, based on problematization and training centered on the school. Considering that the main concern of the school should be the promotion of quality education, the complexity of the role of managers puts them in front of issues that they need to face in the school routine, therefore, the learning relationships conceived in collaborative training help in the development of solutions creative, enabling change; therefore, it is essential that they are adequately prepared and supported.

Keywords: autoethnography; school director, collaborative training of school managers; professional knowledge; school-centered training.

RESUMEN

Esta investigación trata sobre la formación de los administradores escolares. Se trata de presentar mi narrativa investigadora, desde la perspectiva de mi práctica gerencial a lo largo de los años de trabajo, en reflexión sobre lo desarrollado: mis acciones, contextos, escuelas, profesionales, proyectos, países desarrollados y comunidades. La pregunta más general que surge es: ¿Cómo transcurre el proceso de formación de esta investigadora como sujeto y objeto de esta investigación en la perspectiva de su trayectoria profesional como gestora educativa de un municipio de la región ABC de São Paulo? Con base en esa pregunta, la formación colaborativa de los gerentes fue definida como el foco de la investigación, desde el punto de vista de la práctica, en diálogo con los autores, indagando sobre los conceptos. El objetivo general de esta investigación es comprender cómo se ha producido mi formación como investigador/investigador y gestor, en mi trabajo con los gestores, a los que sigo. Como objetivos específicos de investigación se presentan los siguientes: a) Describir y analizar mi formación escolar, inicial y académica considerando sus implicaciones en el ejercicio profesional como director de escuela; b) Describir y analizar mi desempeño profesional como coordinador de servicios educativos en un municipio de la región ABC de São Paulo; c) Analizar la formación continua de los administradores escolares considerando las perspectivas de las prácticas de formación colaborativa; d) Elaborar una propuesta de formación de directivos escolares con un enfoque de desarrollo profesional y trabajo colaborativo. Utilizando la autoetnografía como camino metodológico de análisis, la investigación empírica involucra mi narrativa como investigadora sobre mi trayectoria profesional a lo largo de mi carrera profesional y en mi trabajo con directivos. El proceso de recolección de información comenzó con el uso de la memoria de mis propias experiencias, registradas en cuadernos de campo, fotografías, conversaciones e informes. A través de los recuerdos, la escritura, la reflexión, me permitió ver los puntos en común de esta trayectoria, lo que se constituyó, en relación a todos estos factores, en un ejercicio que permitió el análisis de mi constitución como gestor. El trabajo con 15 gestores de cinco escuelas de una red municipal de educación de la región ABC de São Paulo me proporcionó datos sobre mi gestión actual, en diálogo con todo el recorrido que ya hice y con los autores que leí como referente teórico, lo que ayudó a resignificar mi práctica. El estudio revela que los gerentes traen la práctica de intercambiar información entre ellos, sobre sus conocimientos profesionales adquiridos a lo largo de sus carreras y que la ausencia no está relacionada con la falta de intercambio de información entre gerentes, sino con relación a espacios institucionalizados y estructurados para una colaboración y la formación continua de gestores que brinden escucha, diálogo y proposición con miras a la solución de situaciones de trabajo, a partir de la problematización y formación centrada en la escuela. Considerando que la principal preocupación de la escuela debe ser la promoción de una educación de calidad, la complejidad del rol de los gestores los pone frente a cuestiones que deben enfrentar en el cotidiano escolar, por lo tanto, las relaciones de aprendizaje concebidas en la formación colaborativa ayudan en el desarrollo de soluciones creativas, que permitan el cambio; por lo tanto, es esencial que estén adecuadamente preparados y apoyados.

Palabras clave: autoetnografía; director de escuela, formación colaborativa de directivos escolares; conocimientos profesionales; formación centrada en la escuela.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Cadernos de campo registrados ao longo dos anos de minha atuação na gestão	30
Figura 2 – Equilíbrio triádico da autoetnografia	35
Figura 3 – Minha formatura da pré-escola.....	37
Figura 4 – Frase na camiseta: “A principal meta da educação é transformar pessoas capazes de criar coisas novas”	40
Figura 5 – Matéria publicada no jornal da cidade de São Caetano do Sul, referente à premiação do concurso de cartaz da campanha do agasalho.....	41
Figura 6 – Matéria publicada no jornal da cidade de São Caetano do Sul, referente à premiação do concurso de cartaz da campanha do agasalho.....	41
Figura 7 – Desiclei recebendo a premiação do concurso de cartaz.....	42
Figura 8 – Desiclei e o cartaz premiado no concurso de cartazes da campanha do agasalho.....	42
Figura 9 – Minha formatura do colégio no curso profissionalizante para o magistério em 1996.....	43
Figura 10 – Reunião do Conselho de Escola	54
Figura 11 – Escola Municipal Pintangueira	55
Figura 12 – Lavando a escola com os funcionários.....	59
Figura 13 – Escola Estadual Goiabeira, área externa	77
Figura 14 – Escola Estadual Goiabeira, fachada externa	78
Figura 15 – Muro externo da Escola Estadual Goiabeira	78
Figura 16 – Coleta de lixo, em frente à Escola Estadual Goiabeira	79
Figura 17 – Coleta de lixo em frente à Escola Estadual Goiabeira.....	79
Figura 18 – Sala de aula com goteiras na Escola Estadual Goiabeira	80
Figura 19 – Diretora Desiclei se pronunciando em homenagem às mães na Escola Estadual Goiabeira	86
Figura 20 – Comunidade presente em festa de homenagem as mães na Escola Estadual Goiabeira	86
Figura 21 – Homenagem dos alunos às mães	87

Figura 22 – Festa Cultural com toda a comunidade na Escola Estadual Goiabeira....	88
Figura 23 – Crianças se apresentando na Festa Cultural na Escola Estadual Goiabeira	88
Figura 24 – Diretora Desiclei em Festa Cultural na Escola Estadual Goiabeira	89
Figura 25 – Diretora Desiclei, coordenadora pedagógica e professoras na Festa Cultural da Escola Estadual Goiabeira.....	89
Figura 26 – Crianças se apresentando na Festa Cultural.....	90
Figura 27 – Crianças dançando na Festa Cultural	90
Figura 28 – Roupas arrecadadas e organizadas pelo Grêmio Estudantil Monteiro Lobato.....	97
Figura 29 – Doação de roupas para a comunidade.....	97
Figura 30 – Grêmio realizando doações de roupas à comunidade.....	97
Figura 31 – Reunião de planejamento do MMR	103
Figura 32 – Tempestade de ideias acerca dos problemas levantados	103
Figura 33 – Diretora mediando as reflexões.....	104
Figura 34 – Painel Gestão à Vista MMR	107
Figura 35 – Reunião de planejamento	107
Figura 36 – Livro utilizado para leitura: <i>Lolo Barnabé</i>	110
Figura 37 – Livro <i>Lolo Barnabé</i> , de Eva Furnari	110
Figura 38 – Diretora Desiclei realizando leitura às famílias e professores	111
Figura 39 – Roda de conversa	111
Figura 40 – Café oferecido aos pais na reunião	112
Figura 41 – Funcionários lavando a fachada da escola.....	115
Figura 42 – Funcionários lavando a fachada da escola.....	115
Figura 43 – Homens da prefeitura cortando o mato	116
Figura 44 – Homens da prefeitura retirando o lixo.....	116
Figura 45 – Muro da escola queimado, antes da pintura.....	118
Figura 46 – Lixo descartado pela comunidade no muro da escola, antes da pintura..	118
Figura 47 – Processo de pintura do muro da escola	119
Figura 48 – Processo de pintura do muro da escola	119
Figura 49 – Muro da escola após a pintura	120
Figura 50 – Muro da escola após a pintura	120
Figura 51 – Cavalos da comunidade pastando na quadra, antes da revitalização	121

Figura 52 – Quadra sendo reformada	121
Figura 53 – Quadra antes da pintura.....	122
Figura 54 – Quadra após a pintura.....	122
Figura 55 – Diretora Desiclei e professoras indo até a comunidade local realizar visita	123
Figura 56 – Comunidade local	124
Figura 57 – Viela.....	124
Figura 58 – Moradias da comunidade local.....	125
Figura 59 – Escada da moradia	125
Figura 60 – Professoras visitando as casas dos alunos	126
Figura 61 – Professoras conversando com alunos.....	126
Figura 62 – Professoras fazendo visita aos alunos, e aluna recebendo brinquedos doados.....	127
Figura 63 – Lembrança convite para as gestoras.....	171
Figura 64 – Lembranças convites para as gestoras	172

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Cronograma de conteúdo, datas e carga horária do Curso Específico de Formação para Diretores Ingressantes, 1ª Edição 2018	83
Quadro 2 – Plano de melhoria e ações planejadas	106
Quadro 3 – Caracterização das equipes gestoras de cinco escolas de uma rede municipal de ensino no ABC paulista	149
Quadro 4 – Atribuições dos gestores escolares da rede de educação em que a autora atua, de acordo com a Estatuto do Magistério	158
Quadro 5 – Atribuições do diretor escolar da rede em que a autora atua, de acordo com o Regimento Comum das Escolas Municipais	159
Quadro 6 – Atribuições dos gestores da rede em que a autora atua, de acordo com os itens da avaliação anual (2022) dos gestores da rede	162
Quadro 7 – Os saberes dos professores	167
Quadro 8 – Os saberes dos gestores	168
Quadro 9 – Plano de formação proposto pela autora: rodas de conversa, como espaço de formação colaborativa de gestores escolares	195

LISTA DE SIGLAS

AP	Assistente Pedagógico
AAP	Avaliação de Aprendizagem em Processo
ATPC	Atividade de Trabalho Pedagógico Coletivo
AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
CADE	Centro de Atenção ao Desenvolvimento Educacional
CAEM	Centro de Atendimento Educacional Multidisciplinar
CDHU	Companhia de Desenvolvimento Habitacional e Urbano do Estado de São Paulo
CESA	Centro Educacional de Santo André
DEIEF	Departamento de Educação Infantil e Ensino Fundamental
DEJA	Departamento de Educação de Jovens e Adultos
DUE	Diretor de unidade escolar
EEPSG	Escola estadual de primeiro e segundo grau
EFAP	Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores do Estado de São Paulo “Paulo Renato Costa Souza”
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EMEA	Escola Municipal de Educação Ambiental em Santo André
EMEIEF	Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental
EMPG	Escola municipal de primeiro grau
GOE	Gerente de organização escolar
IDESP	Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo
MMR	Método de Melhoria de Resultados
PAEI	Professora Assessora de Educação Inclusiva
PPP	Projeto Político Pedagógico
RPM	Reunião Pedagógica Mensal
RPS	Reunião Pedagógica Semanal
SABINA	Escola Parque do Conhecimento em Santo André
SE	Secretaria de Educação
SEE-SP	Secretaria da Educação do Estado de São Paulo
SARESP	Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo
TEA	Transtorno do espectro autista

SUMÁRIO

MEU MEMORIAL	17
1 INTRODUÇÃO.....	21
1.1 CONTEXTUALIZANDO A PESQUISA.....	21
2 OS PROCEDIMENTOS DA PESQUISA	29
2.1 A AUTOETNOGRAFIA COMO CAMINHO METODOLÓGICO DA PESQUISA..	29
2.2 O QUE É AUTOETNOGRAFIA?	32
3 MINHA ESCOLARIZAÇÃO E FORMAÇÃO INICIAL	37
3.1 DA EDUCAÇÃO INFANTIL AO ENSINO MÉDIO.....	37
3.2 O ENSINO SUPERIOR E A PÓS-GRADUAÇÃO.....	43
3.2.1 Bacharelado e Licenciatura em Arte.....	44
3.2.2 Pedagogia e Pós-graduação em Gestão Escolar	45
4 MINHA TRAJETÓRIA PROFISSIONAL	47
4.1 MINHA PRIMEIRA EXPERIÊNCIA COMO PROFESSORA, COORDENADORA PEDAGÓGICA E DIRETORA EM UMA ESCOLA DE ENSINO PRIVADO	47
4.2 MEU INGRESSO EM UMA REDE MUNICIPAL DE ENSINO NO ABC PAULISTA	50
4.3 O PERCURSO E AS EXPERIÊNCIAS VIVIDAS COMO DIRETORA EM ESCOLAS PÚBLICAS DO MUNICÍPIO	52
4.3.1 A primeira escola onde atuei como diretora em uma rede municipal: EMEIEF Pitangueira	53
4.3.2 A segunda escola onde atuei como diretora em uma rede municipal: EMEIEF Amoreira	60
4.3.3 A terceira escola onde atuei como diretora em uma rede municipal: EMEIEF Palmeira.....	63
4.4 MUITAS EXPERIÊNCIAS EM UM CURTO PERÍODO DE ATUAÇÃO COMO DIRETORA EFETIVA EM UMA ESCOLA ESTADUAL: EE GOIABEIRA	75
4.4.1 Conhecendo a escola	75
4.4.2 Análise da gestão	80
4.4.3 Formação para diretores ingressantes promovida pela EFAP	83
4.4.4 Acolhendo as famílias	85

4.4.5 Festa cultural	87
4.4.6 Conselho de Classe/Ano/Série	91
4.4.7 Conselho de Escola.....	93
4.4.8 Grêmio Estudantil.....	94
4.4.8.1 Atividades realizadas com o Grêmio Estudantil no 1º e 2º bimestre de 2018	95
4.4.8.2 Projeto desenvolvido com o Grêmio Estudantil: Campanha contra o frio.....	95
4.4.9 Método de Melhoria de Resultados (MMR)	98
4.4.9.1 Etapas realizadas na execução do MMR na escola.....	99
4.4.9.2 Equipe de trabalho MMR	99
4.4.9.3 Apresentação do MMR aos professores e à comunidade escolar	100
4.4.9.4 Quebrando o problema	102
4.4.9.5 Brainstorming	103
4.4.9.6 Plano de melhoria do MMR	105
4.4.10 Reuniões de planejamento e replanejamento.....	107
4.4.11 Reuniões com as famílias	109
4.4.12 Atendimento aos alunos	113
4.4.13 Reuniões com os funcionários e organização do trabalho diário	113
4.4.14 Manutenção estrutural da escola	114
4.5 A EXONERAÇÃO DO CARGO EFETIVO DE DIRETORA DE ESCOLA NO ESTADO (EE GOIABEIRA) E O INGRESSO COMO DIRETORA DE UMA ESCOLA MUNICIPAL (EMEIEF LARANJEIRA)	128
5 O INGRESSO NA FUNÇÃO DE COORDENADORA DE SERVIÇO EDUCACIONAL (CSE) EM UMA REDE MUNICIPAL DE ENSINO	137
6 O INGRESSO NO MESTRADO	144
7 GESTORAS PARTICIPANTES DE UMA ETAPA DO MEU PERCURSO DE CONSTITUIÇÃO COMO PESQUISADORA/GESTORA	146
7.1 OS SABERES PROFISSIONAIS NA ATUAÇÃO DOS GESTORES	146
7.1.1 Mobilizando as gestoras.....	169
7.1.2 A organização dos encontros	173
7.2 FORMAÇÃO COLABORATIVA DE GESTORES ESCOLARES	175

7.3 POR UMA FORMAÇÃO CENTRADA NA ESCOLA.....	182
7.4 NECESSIDADES FORMATIVAS OBSERVADAS	187
8 UMA PROPOSTA DE FORMAÇÃO COLABORATIVA DE GESTORES	
ELABORADA PELA AUTORA	193
8.1 RODAS DE CONVERSA COMO ESPAÇO DE FORMAÇÃO COLABORATIVA DE GESTORES.....	193
8.1.1 1ª Etapa: Diagnóstico e investigação (problematização).....	196
8.1.2 2ª Etapa: Reflexão e estudo (tematização).....	198
8.1.3 3ª Etapa: Programação e prática (intervenção)	199
8.1.4 4ª Etapa: Compartilhamento das práticas e avaliação	200
9 CONSIDERAÇÕES FINAIS	201
REFERÊNCIAS	206

MEU MEMORIAL

No mestrado profissional em educação da Uninove, faz parte da estrutura da dissertação final, a ser apresentada à banca examinadora, uma apresentação do mestrando contendo o entrelaçamento de seu percurso de vida, de sua formação, de sua atuação profissional até a motivação para a pesquisa que foi desenvolvida. Essa apresentação foi incorporada ao que chamei de memorial, haja vista que este trabalho se trata de um estudo do meu percurso formativo e profissional.

Estar neste lugar me remete a lembranças do passado, vivências e reflexões sobre o presente, na projeção de expectativas com vistas para o futuro, na concretização de um sonho: realização do mestrado. As experiências pelas quais eu vivi, suas relações e conexões com as pessoas – da família, da escola, do trabalho e de todos os lugares por onde estive – levaram-me a me constituir como pessoa e profissional, na busca pela compreensão e transformação da realidade em que me incluo e em que se incluem as pessoas e as instituições com as quais estive e onde estou.

Lembro-me, como se fosse hoje, da minha terra natal, Londrina, no estado do Paraná, e de São Paulo, para onde mudamos ainda na minha infância, lugares em que, em casa e na igreja, passei a ter meus primeiros contatos com a leitura e a escrita, por meio da escuta de histórias contadas por minha mãe, antes mesmo de eu ter frequentado a escola.

Em casa eu brincava de escolinha com minha irmã mais velha e meu irmão mais novo. Quanta criatividade, aventura e imaginação! Saudade é o sentimento que exprime a nostalgia de momentos mágicos como aqueles. Que gostosura eram as nossas brincadeiras, nas quais nos envolvíamos sem a noção de o tempo passar. Líamos lindas histórias, passávamos muitas lições aos alunos imaginários, na lousa improvisada nos móveis e paredes de nossa casa.

A minha mãe tinha tanta paciência e serenidade... Até hoje, não entendo de que poço ela extraía tamanho equilíbrio, ao ver a porta da geladeira, dos armários e até mesmo as paredes passarem por lousa. Quanto aos seus belos livros de receitas e de autocostura, transformarem-se nos cadernos dos alunos. Nestes, ficaram registrados, até os dias de hoje, os conceitos dos alunos: “C” de certo, “X” de errado, ótimo, parabéns e as notas de zero a dez. Brincávamos também de secretárias e

médicas, só porque tínhamos que escrever muito. Quase sempre, e em todas as brincadeiras, estávamos com papéis e canetas nas mãos.

Minha infância foi regada de brincadeiras de faz de conta, descobertas, e cercada de pessoas de todas as idades em nossa casa, lugar onde recebíamos muitas visitas de pessoas itinerantes, que encontravam em nosso lar o aconchego para a acolhida, escuta e muitas vezes em busca de um conselho, diante de uma situação difícil que estavam enfrentando. Sempre estive envolta em situações como essas no aprendizado, no relacionamento, na partilha, hospitalidade e socialização, com pessoas de perto e de longe que chegavam em nossa casa em busca de apoio, a fim de seguirem suas vidas.

Em quase todas as férias escolares, viajávamos à cidade de Londrina no estado do Paraná, minha terra natal, para visitar meus avós, tios e primos. Nesse tempo, minha infância foi regada de experiências incríveis, com as brincadeiras, o contato com a natureza e o aconchego da família. Conhecia alguns animais domésticos, plantações, como cafezais, algodoeiro, milho, planta da vassoura, frutos, hortaliças, pois frequentava muitos sítios e chácaras. Meus avós e tios eram agricultores e lidavam com plantações e culturas do gênero.

Desde criança, em contato com o campo, aprendi muitas coisas; dentre elas, nomear e reconhecer hortaliças, legumes, plantações, bem como animais e árvores frutíferas. Sempre que possível, passava minhas férias naquele lugar, andava a cavalo, observava tudo e a todos e, às vezes, ajudava na rotina dos afazeres com vacas, porcos, galinhas. Às vezes, sentia medo de ser atacada por alguns desses animais, mas sentia muita felicidade e curiosidade de conhecer e lidar com todas as experiências que aquela oportunidade poderia me oferecer. A percepção que tenho da criança que fui é a de uma criança sensível, curiosa e corajosa. Facilitada pelo meio rural em que estava inserida a minha família, eu ia explorando o mundo ao meu redor e, aos poucos, experimentando os encantos da vida.

Observava tudo o que meus pais, meus avós e tios faziam, ao lidarem com as coisas. Gostava muito de observar o processo do preparo do frango caipira, desde seu abate, limpeza e cozimento. Observava tudo. Era uma experiência extraordinária ver e tocar nos órgãos internos da galinha ainda mornos, após o abate e limpeza. Também a colheita de hortaliças, legumes e frutas eram momentos de muito

aprendizado. Havia muitas mangueiras carregadas do fruto mais doce que poderia existir. Eu vivenciava uma escola na prática e na experiência.

Aos cinco anos de idade, em 1983, recém-chegada à cidade de São Paulo, para onde viemos por motivo de trabalho dos meus pais, ingressei na pré-escola. Foi um desafio enorme para mim, ter de fazer novas amizades, conviver com tantas crianças que corriam o tempo todo pelo pátio durante a merenda escolar. Usávamos, como uniforme escolar, a camiseta branca, o *short* e o conguinha vermelhos. Frequentei aquela escola por um ano e meio, um semestre daquele ano e o próximo ano por completo até poder ingressar na 1ª série do ensino de primeiro grau. Com sete anos de idade, ingressei em outra escola e lá estudei até concluir meus estudos na 8ª série do primeiro grau. Ao concluir meus estudos no ensino de primeiro grau, ingressei em uma escola pública de segundo grau no município de São Caetano do Sul, no ABC paulista, onde iniciei e concluí o curso profissionalizante para o magistério, que durou quatro anos.

Eu estava certa de que todas as dificuldades pelas quais eu havia passado no ensino primário e as que eu estava passando no segundo grau, com as disciplinas e a interação com os professores que as ministravam, estavam me impulsionando a ser uma professora que olhasse para os meus alunos no sentido de conhecê-los e compreender suas dificuldades em relação a seus saberes e não saberes, a fim de que pudessem aprender e, ao mesmo tempo, eu pudesse olhar para o meu profissional enquanto professora e para o meu processo de ensino, para que a aprendizagem dos meus alunos se consolidasse. Estudei muito no colégio, para que eu pudesse superar minhas limitações com as disciplinas, e concluí meus estudos de habilitação para o magistério ao final do ano de 1996. Em 1997, ingressei no ensino superior, a fim de cursar o Bacharelado em Educação Artística com habilitação em Artes Plásticas e Licenciatura Plena, área essa do conhecimento para a qual eu tinha muita inclinação.

Sempre tive preocupação com as crianças e com os envolvidos com o processo educativo, desde os professores e os gestores, os quais devem ter o compromisso com a aprendizagem dos alunos pautados na reflexão de como as propostas curriculares são desenvolvidas e na construção de uma escola que seja um lugar onde todos participam, colaboram, são ouvidos e decidem por um projeto em comum. Uma escola em que há muitos desafios e problemas a serem

superados, como em toda escola, mas sobretudo um lugar onde há espaço para a escuta, para o diálogo, para proposições, para a colaboração e o respeito entre todos que a compõem.

1 INTRODUÇÃO

Pesquisar sobre a formação de gestores me faz remeter às minhas vivências e anseios adquiridos ao longo da minha carreira profissional, na busca e na construção do conhecimento e da mudança. Este conhecimento me permite entender a escola como uma das instituições e organizações em que sobressai a interação entre as pessoas, para a promoção da formação profissional e sobretudo humana. As fortes características interativas, que diferenciam a escola das empresas convencionais, instigam-me em função de alcançar os objetivos educacionais não distantes dos muitos desafios, movida pelas expectativas das possibilidades que a ela podemos propor. Isto é o que permeia minha pesquisa.

A questão da gestão sempre permeou meus fazeres na educação. Há algum tempo, digo que a maior parte de minha experiência profissional no magistério tem sido no campo de atuação na gestão. Muitas têm sido as inquietações sobre a formação de gestores escolares. Como estudante de pós-graduação, especificamente no mestrado, e durante a minha trajetória enquanto diretora, passei a observar e a investigar as questões relativas aos fazeres dos gestores escolares e sua formação para sua atuação dentro de suas atribuições.

Para melhor compreensão desse caminho que percorri, ao longo do tempo, no exercício de minha função enquanto diretora escolar e em contato com meus pares, a importância da formação dos gestores, quais questões foram levantadas para a pesquisa e os meus interesses científicos no meu trabalho de pesquisa no mestrado profissional, apresento, a seguir, elementos da minha trajetória profissional, que mais interessam para este fim.

1.1 CONTEXTUALIZANDO A PESQUISA

Neste tópico, apresento a pesquisa, buscando esclarecer como foi estruturada e quais as abordagens que sustentam cada passo deste estudo. O início se dá pela revisão da literatura, com o objetivo de conhecer os estudos correlatos, o que torna possível estabelecer as relações com assuntos, temas e até fundamentação teórica, que possam contribuir para as análises a que se propõe esta pesquisa. Na sequência,

busco delinear a situação-problema com as questões da pesquisa, os objetivos gerais e específicos que irão balizar este estudo.

A partir do levantamento dos trabalhos, busco não apenas destacar a relevância desta pesquisa, mas contribuir com a explanação dos principais temas abordados em relação ao objeto e situá-la quanto à fundamentação teórica, por meio da seleção de teses e dissertações, bem como de artigos científicos dos anos de 2010 a 2022. Os dados encontrados sobre teses e dissertações, correlatas ao objeto desta pesquisa, foram selecionados a partir do levantamento exploratório na Capes, na qual foram localizados os trabalhos utilizados na pesquisa. Para a organização dos dados, considerei que alguns trabalhos puderam contribuir em mais de um tema destacado. Apresento os descritores utilizados, a quantidade de resultados apresentados pelo banco de teses e dissertações, a quantidade de trabalhos selecionados para essa pesquisa, os autores e o ano. Os dados foram colhidos em: <https://bdtd.ibict.br/vufind/>, nas datas de 14 de junho de 2021, 13 de janeiro de 2022 e 6 de maio de 2022. As referências completas de cada tese e dissertação se encontram em Referências, ao final deste trabalho.

Utilizei como descritores: Autoetnografia, Formação colaborativa de professores e Formação colaborativa de gestores escolares. Para o descritor Autoetnografia, localizei 141 resultados; destes, selecionei seis dos seguintes autores e anos: Santos (2019), Sousa (2021), Ono (2017), Mulik (2021), Fernandes (2021), Camargo (2018). Para os descritores Formação colaborativa de professores, localizei 88 resultados e selecionei dez dos seguintes autores e anos: Veras (2010), Souza (2016), Rabelo (2012), Caramori (2014), Sanavria (2014), Souza (2017), Naãma (2017), Speakes (2017), Rosa (2017), Ortega (2020). Para os descritores Formação colaborativa de gestores escolares, localizei 246 resultados; destes, selecionei cinco dos autores e anos: Gomboeff (2017), Rafacho (2019), Silva (2020), Costa (2012), Costa (2011).

Os trabalhos encontrados ajudaram na análise e na reflexão acerca do objeto pesquisado, revelando as possibilidades de um processo intencionalmente organizado para que as interações e formações colaborativas aconteçam com vistas à dissolução das barreiras apresentadas no cotidiano escolar. Desta forma, a principal contribuição dos estudos, para além de dar aporte acerca dos caminhos metodológicos aos quais me propus na pesquisa, consiste na natureza desse tipo de modalidade formativa de professores e gestores, defendendo o desenvolvimento de um profissionalismo interativo nas escolas.

A partir desse cenário, voltei-me a investigar mais sobre formação de professores, para que pudesse relacionar à investigação da formação de gestores, pois todo gestor, antes de sê-lo, constitui-se professor; sua formação e atuação inicial é a de professor. Para tanto, selecionei leituras de autores que dialogavam nesse sentido: Ball (2005, 2016), Barroso (2003), Fullan e Hargreaves (1991), Freire (1996, 2020), Lima (2002), Tardif e Raymond (2000), entre outros. Acessar tais leituras foi me trazendo conhecimentos prévios acerca das práticas de formação de professores e atuação de gestores (tais como: gerencialismo e performatividade, saberes profissionais ao longo da carreira, formação colaborativa, formação centrada na escola), o que me despertou a curiosidade e os questionamentos acerca da formação dos gestores. Para investigar a formação dos gestores, então, procurei me apoiar na literatura científica, buscando elementos que corroborassem com a perspectiva de uma formação colaborativa, ainda que a lógica do contexto fosse de gerencialismo nas escolas públicas, competitividade, performatividade e individualismo, conforme apresenta Ball (2005). Nesse sentido, minha investigação e pesquisa vinha ao encontro da formação colaborativa, no sentido de práticas de participação coletiva dos gestores escolares.

A partir de tal direcionamento, pesquisei, elaborei, desenvolvi estudos e investigações. A presente pesquisa é resultado desse trabalho de mestrado, que é fonte que aqui não se esgota em experiências, conhecimentos e possibilidades investigativas de formação de gestores e que certamente abre um leque para outras possibilidades sobre outros temas.

Ao longo de minha trajetória estudantil e profissional, houve impactos positivos, o que certamente marcou e direcionou meus interesses de pesquisa e as concepções que trago em minha constituição, embora não tirem de mim a consciência de estar atenta aos dados da realidade em seu tempo e espaço e aberta às mudanças que ela pode trazer.

O objetivo geral desta pesquisa é compreender como se tem dado a minha formação como pesquisadora/pesquisada e gestora, na minha atuação com os gestores, os quais acompanho, por meio do levantamento de dados, a partir de relatos de minhas próprias experiências, que me permitem afirmar que determinadas práticas de formação são pertencentes a uma modalidade colaborativa de formação.

Como objetivos específicos de pesquisa, apresento:

- a) Descrever e analisar minha formação escolar, inicial e acadêmica considerando suas implicações na prática profissional enquanto diretora de escola;
- b) Descrever e analisar minha atuação profissional enquanto Coordenadora de Serviço educacional de um município do ABC paulista;
- c) Analisar a formação continuada dos gestores escolares considerando as perspectivas de práticas colaborativas de formação;
- d) Elaborar uma proposta de formação de gestores escolares com foco no desenvolvimento profissional e trabalho colaborativo.

Para alcançar os objetivos desta investigação, adotei como caminho metodológico e qualitativo a autoetnografia, que se deu a partir das seguintes fontes:

- a) cadernos pessoais de anotações diárias da gestão;
- b) agendas pessoais;
- c) fotografias do acervo particular;
- d) documentos e legislações;
- e) referenciais bibliográficos.

Para o tempo da pesquisa, considerei as minhas experiências vivenciadas desde a iniciação escolar, meu meio e experiências profissionais até a iniciação e término do mestrado, entre março de 2021 e março de 2023.

A escolha do tema nasceu da significância que ele apresenta frente ao que pretendo dialogar com o leitor por meio da pesquisa anunciada. Portanto, faz-se necessário justificar o termo do título: “minhas veredas”. As veredas, no bioma, são caracterizadas pelos terrenos úmidos e estáveis que mantêm a umidade nas camadas mais superficiais do solo, garantindo a sua hidratação, mesmo em épocas de seca.

A vegetação encontrada no cerrado, em florestas que possuam solos hidromórficos, é chamada de veredas. Entre as espécies encontradas nesses locais, estão: palmeiras, buritis e as espécies campestres. As veredas são áreas úmidas produtoras de água. Geralmente, as veredas ficam em vales ou áreas planas, próximas a nascentes e bordas de matas. Essas áreas são fundamentais na manutenção da fauna do Cerrado. Lá, é refúgio e abrigo de bichos, além de ser local de reprodução para a fauna terrestre e aquática. Como sinônimos da palavra veredas, apresento caminhos, comunicações, vias, passagens, estradas, acessos, trilhas, ruas, atalhos, caminho alternativo por meio do qual se consegue chegar mais rápido a um determinado local. Para mim, isso me trouxe muito sentido em pensar nos processos

e caminhos a que a pesquisa me remete. Dessa forma, as veredas, na minha percepção e diante da relevância desta pesquisa, sugerem apresentar muito mais do que caminho, mas a parte fértil de um caminho, uma parte do caminho que dá condições para que outros caminhos e caminhanças se formem.

Seguindo a lógica de fazer relações com a natureza, para a identificação das unidades escolares que constam nos relatos e para não citar os nomes dos equipamentos escolares da pesquisa, utilizarei nomes de árvores frutíferas inspiradas no significado, bem como na importância, dos elementos da natureza representados pelas veredas. Embora as espécies aqui apresentadas não se remetam tipicamente às espécies presentes no bioma das veredas, propõem pensar acerca de qual papel fundamental as veredas exercem na manutenção da fauna do Cerrado, pois atuam como local de pouso para a avifauna, de refúgio, de abrigo, de fonte de alimento e de local de reprodução também para a fauna terrestre e aquática.

Nesse sentido, inspira o caminho percorrido no tempo, espaço e experiências vivenciadas em meu percurso profissional, que perpassam pela docência e gestão escolar, no sentido da busca por caminhos, conhecimentos, por transformação, num movimento constante de um lugar que é vivo e que trabalha com as vidas: a escola.

Utilizei, portanto, a autoetnografia como abordagem qualitativa, visando compreender como alguns aspectos das experiências vivenciais e contributivas para o trabalho colaborativo entre gestores escolares se tornam importantes para o desenvolvimento de minha pesquisa de mestrado. Dessa forma, objetivarei expor e desenvolver os aspectos fundamentais mais específicos da autoetnografia, por meio dos relatos da pesquisa, por intermédio do conceito de suas potencialidades. Assim, a autoetnografia pode ser reconhecida como metodologia científica e crítica, capaz de manifestar, em sua maneira autorreflexiva, novos e profícuos caminhos para a pesquisa.

O estudo supracitado pode ser definido como uma pesquisa qualitativa ou interpretativa do tipo (auto)etnográfica, com ênfase na vida escolar cotidiana (ANDRÉ, 1995). Na abordagem etnográfica tradicional, segundo Lüdke e André (1986, p. 26), o pesquisador precisa observar as situações presentes no cotidiano do contexto investigado, por meio do contato direto, o que o auxiliará a compreender melhor as situações vivenciadas, a fim de buscar respostas para o problema formulado inicialmente.

Doloriert e Sambrook (2009) ressaltam, ainda, que pesquisar as próprias práticas tem algumas vantagens em termos de acessibilidade, custos e

gerenciamento do estudo. Além disso, as autoras descrevem dois tipos de estudo autoetnográfico, sendo eles: a) o tipo “pesquisador-é-pesquisado” (DOLORIERT; SAMBROOK, 2009, p. 29), em que a investigação se constrói por meio de uma narrativa introspectiva na qual o indivíduo é participante do estudo, o que se chama de autoetnografia (como exemplo, cito uma narrativa em primeira pessoa); e b) o tipo “pesquisador-e-pesquisado”, em que o indivíduo observa determinado grupo social ou cultura da qual ele também é membro.

Assim, ressalto que a pesquisa de mestrado supracitada se inscreve nestas perspectivas, já que a pesquisadora é a observadora de um grupo de 15 (quinze) gestores e de 5 (cinco) escolas públicas, do qual ela também faz parte como coordenadora dos referidos gestores. Além disso, o estudo analisou a performance dos gestores e da atuação da coordenadora/pesquisadora na proposta desenvolvida.

Os caminhos e resultados da investigação são apresentados em sete capítulos, que procuram evidenciar os caminhos metodológicos da pesquisa, o percurso de escolarização, formação inicial, trajetória profissional enquanto pesquisadora e sujeito da pesquisa na reflexão e exposição das experiências pessoais vivenciadas e relatadas, ao mesmo tempo em que conversam com as experiências, vivências e formação colaborativa dos gestores de um grupo social e profissional, com o qual eu atuo em minha profissão, o discorrer dos conceitos que serviram de aporte para a pesquisa, tais como saberes profissionais (TARDIF, 2000), formação colaborativa de gestores (FULLAN; HARGREAVES, 1991) e formação centrada na escola (BARROSO, 2003) e, por fim, a apresentação de uma proposta de formação colaborativa de gestores elaborada pela autora.

Na seção 2, busco descrever os possíveis caminhos metodológicos da pesquisa, descrevendo o que é a autoetnografia, suas características enquanto metodologia qualitativa, bem como suas contribuições como possibilidade metodológica para a pesquisa.

Na seção 3, faço o relato da minha escolarização e formação inicial, descrevendo desde o ingresso na escola: da educação infantil até o ensino superior e formação inicial para a docência, contribuindo, dessa forma, para o processo descritivo e reflexivo da pesquisa.

Na seção 4, intitulado de minha trajetória profissional, busco descrever o relato de minhas experiências profissionais, desde o primeiro trabalho na profissão,

enquanto professora, depois coordenadora pedagógica e diretora em uma escola de ensino privado.

Na seção 5, apresento uma explanação sobre o meu ingresso na função de coordenadora de serviço educacional (CSE), em uma rede municipal de ensino em uma cidade da região do ABC paulista, onde atuo como gestora no acompanhamento de 5 (cinco) escolas e 15 (quinze) gestoras.

Na seção 6, retrato acerca do meu ingresso no mestrado profissional e as efetivas contribuições e mudanças em mim, em relação à minha formação, reflexão, experiência profissional e atuação no acompanhamento das equipes gestoras.

Na seção 7, contextualizo as gestoras participantes de uma etapa do meu percurso de constituição como pesquisadora/gestora, descrevendo a minha atuação junto às equipes de gestoras das cinco escolas municipais de uma rede de ensino no ABC paulista, com as quais atuo no acompanhamento no cotidiano e que constituem o universo de minha pesquisa.

Na seção 8, apresento uma proposta de formação colaborativa de gestores por mim elaborada. Trata-se de formações em forma de rodas de conversa, o que propõe facilitar a promoção da escuta, do diálogo e das proposições entre os participantes. As rodas de conversa, como proposta formativa, foram planejadas em quatro etapas, conforme segue.

1ª Etapa: Diagnóstico e investigação (problematização). A primeira etapa consiste no momento da investigação, no qual o grupo de gestores levantam as situações-problema. O momento investigativo é o momento do diagnóstico ou definição do problema e de problematização ou busca e compreensão das origens do problema. O processo formativo sugerido nas etapas e sugestões parte do pressuposto de que os gestores se formam pelo trabalho, qualificando o que fazem.

2ª Etapa: Reflexão e estudo (tematização). A segunda etapa é o momento da tematização, em que os gestores discutem as situações-problema, situando-as no seu contexto e buscando ampliar a compreensão do problema. O momento da tematização é o momento de reflexão, estudo e fundamentação teórica, utilizando o conhecimento dos participantes e buscando outros conhecimentos já estruturados com referenciais teóricos que fundamentam as temáticas e categorias a serem refletidas.

3ª Etapa: Programação e prática (intervenção). Nessa terceira etapa, é o momento de proposição em que os gestores definem as alternativas de solução ou o

plano de ação a ser empreendido nas escolas, e organizam a programação, ou seja, elaboram uma proposta de solução e de acompanhamento da execução desse plano e seu cronograma de ações.

4ª Etapa: Compartilhamento das práticas e avaliação. Nessa última etapa do processo formativo de gestores por meio das rodas de conversa, é o momento em que acontece a avaliação das proposições executadas pelas escolas em seus setores, com o compartilhamento das boas práticas realizadas.

A proposição de uma formação colaborativa entre os gestores escolares vem ao encontro de abrir oportunidade para uma formação continuada e compartilhada, pela realização dos objetivos institucionais, numa visão de aprendizagem em grupo. Dessa forma, qualifica-se a prática dos gestores na busca por conhecimentos já produzidos frente aos problemas e desafios da escola, bem como a produção de novos conhecimentos a partir da problematização e proposições de soluções centradas nas escolas nos desafios que elas propõem. Formação colaborativa que abre espaço para oportunidades de aperfeiçoamento contínuo dos gestores e aprendizagem ao longo da carreira. Para Fullan e Hargreaves (2000), a colaboração está associada a normas e oportunidades de aperfeiçoamento contínuo e de aprendizagem ao longo da carreira. Essa colaboração traz impactos significativos sobre as incertezas das atividades desenvolvidas pela equipe escolar, que, muitas vezes, estão relacionadas ao trabalho desenvolvido.

Nesse sentido, a escola se encontra permeada pelas questões do seu cotidiano às quais se submetem ou resistem os gestores em suas experiências, que vão produzindo sentido e saberes. Espaços de formação colaborativa de gestores, facilitados pela escuta, diálogos e proposições que proporcionam orientações estruturadas, ajudam no desenvolvimento de soluções criativas, possibilitando mudanças diante da complexidade da função dos gestores. Portanto, de acordo com Lima (2002), o desenvolvimento da cultura colaborativa pode ser entendido como a dinâmica de trabalho colaborativo entre os membros do grupo, de maneira sistemática e sustentada no decorrer do tempo, que gera na equipe de trabalho a responsabilidade compartilhada pela realização dos objetivos institucionais e pela instalação da visão de aprendizagem em grupo.

2 OS PROCEDIMENTOS DA PESQUISA

Este capítulo objetiva descrever os caminhos metodológicos da pesquisa, descrevendo o que é a autoetnografia, suas características enquanto metodologia qualitativa, bem como suas contribuições para a pesquisa.

2.1 A AUTOETNOGRAFIA COMO CAMINHO METODOLÓGICO DA PESQUISA

No início do meu mestrado, eu pretendia pesquisar minhas próprias práticas pedagógicas e as interações com meus gestores das escolas que acompanho, no trabalho de coordenadora de serviço educacional. Então, pensei em fazer a pesquisa de cunho etnográfico sobre o meu próprio contexto. Foi então que surgiu o desejo pela pesquisa qualitativa a partir da autoetnografia, a qual se referiria a algo muito amplo e abrangente em relação ao trabalho de campo. A autoetnografia levaria a pesquisa a um contexto de diversas características da pesquisa considerada qualitativa e de paradigma interpretativista.

As pesquisas qualitativas não envolvem manipulação de variáveis nem tratamento experimental e não concebem a realidade em unidades passíveis de serem mensuradas e estudadas de maneira isolada. As pesquisas que se inserem no paradigma interpretativista de ciência consideram que o conhecimento é construído subjetivamente e socialmente, sendo que os fenômenos observados são sempre percebidos de maneira particular dentro dessa perspectiva; portanto, não existe realidade que seja independente da percepção.

A produção da coleta autoetnográfica se constitui da minha narrativa enquanto pesquisadora e gestora das instituições estudadas, minha escolarização, formação acadêmica inicial, pós-graduação e profissionalização, com base em artefatos pessoais em que a validação dessa coleta se realizará por meio de análise qualitativa de conteúdo, usando a memória de minhas próprias experiências vivenciadas, os cadernos de campo registrados ao longo dos anos de minha atuação na gestão, fotografias, conversações e entrevistas.

A autoetnografia se revela eficiente porque estimula a lembrança e motivos dos participantes em relação às suas vivências e relatos, mas isso requer rigor

metodológico na seleção dos trechos da narrativa, articulados ao referencial teórico da pesquisa.

Figura 1 – Cadernos de campo registrados ao longo dos anos de minha atuação na gestão



Fonte: acervo pessoal.

Para início do trabalho autoetnográfico, a escolha de um assunto que me mobilizasse, algo que vivenciava e que considerava uma questão relevante de pesquisa, foi o primeiro passo. A partir desse tema, passei a estudar o que já foi produzido sobre ele nas áreas afins. Passei a buscar informações e inspirações na literatura, nos meus registros pessoais dos diários da gestão, conforme apresentados na figura 1, e em qualquer outro campo de contribuições, para que eu pudesse me auxiliar no processo. A coleta de referências, mas também de relatos, dos depoimentos e das experiências de outras pessoas também puderam ajudar a escolher o quê da minha experiência é compartilhado socialmente, e passei então a registrar minhas experiências e das outras em um diário de bordo escrito e em outros momentos ao longo da profissão como professora (1997), como gestora (2001) e depois como pesquisadora no mestrado (2021). Utilizei fotografias, registros em diário de bordo, anotações e agendas que considerei relevantes. Escrever no processo me ajudou a registrar as informações, mas também a experimentar a forma como desejava apresentar a pesquisa ao final.

Apresentar as experiências pessoais na academia é uma exposição à qual não estamos acostumados. Assim, fui testando até onde queria ir e como gostaria de fazer. Procurei, sempre que possível, compartilhar as ideias com as pessoas de minha

confiança, que puderam me auxiliar a deixar meu trabalho mais compreensível ao público. A posição entre o estranhamento do que é próximo e o conhecimento do que, num primeiro momento, é distante ou estranho, em autoetnografias, é um desafio ainda maior, porém possível.

Na autoetnografia, a pessoa que pesquisa se torna visível no processo em relação com o ambiente, as pessoas, objetos etc., e o engajamento pessoal se torna o próprio meio para entender e comunicar uma visão crítica da realidade. As autoetnografias são trabalhos que rejeitam conclusões visto que são concebidas como relacionais, processuais, mutáveis e que tratam de experiências e não de dados. Sendo a metodologia altamente reflexiva, emotiva e política, é uma pesquisa etnográfica que atravessa a existência da própria pessoa que pesquisa. Elas exigem múltiplas camadas de reflexividade, uma vez que a pessoa que pesquisa e aquela que é pesquisada são a mesma pessoa e frequentemente exposta a fenômenos culturais que ela vive, mas sobre os quais não costuma falar, advogando contra determinadas invisibilidades e silenciamentos. Ao desafiar as normas e fronteiras representacionais, experimentando as formas, estruturas e conteúdos e apresentando como autores pessoas encarnadas, as autoetnografias investem na expressão das emoções como forma de abordagem cultural.

No caso específico da minha pesquisa autobiográfica, é um aporte metodológico porque estou atuando na gestão com as gestoras com as quais eu atuo na supervisão de seu trabalho em suas escolas. Portanto, as minhas sensações como pesquisadora são as sensações de quem é pesquisada juntamente com o seu grupo profissional no meio social em que estou inserida. Eu não falo de qualquer outro lugar. Estou situada dentro de um determinado grupo de pertença, portanto eu vou viver pelas sensações, eu vou analisar o que eu estou vivendo e o que eu estou vendo e o que eu estou sentindo. Eu tenho controle sobre todas as ações da profissional pesquisada que é uma personagem real, mas por outro lado ela é a mesma que pesquisa; com isso, também traz um efeito sobre mim e ela, a que é pesquisada, que altera as minhas percepções. Ela traz respostas muito importantes tanto para ressignificação do meu olhar quanto para que eu consiga compreender a gestão e o universo por onde se passa a pesquisa, saber como sentem e pensam as gestoras, como é a sensação de tensão e alegria no contexto das situações de trabalho na profissão. Tudo isso refletindo e dialogando com os referenciais teóricos que

embasam a pesquisa, tais como Jorge Ávila de Lima (2002), Michael Fullan e Andy Hargreaves (1991, 2000), João Barroso (2003) e Rui Canário (2003), e saberes, como Maurice Tardif (2000), Stephen Ball (2005), entre outros.

Considero autoetnografia não uma metodologia isolada, mas como um aporte metodológico que, junto com outros conhecimentos, inclusive da antropologia, da sociologia, do conceito de como fazer etnografia, observação participante, também juntamente com entrevistas e questionários, pode ser muito útil. No caso da minha pesquisa, são fundamentais os relatos das memórias, das vivências experienciadas e da atuação como e com as gestoras. Sem ter me tornado gestora, sem estar na cena com as profissionais, não seria possível descrever as minhas sensações e percepções como quem participa do que é essencial, para poder ver isso com a maior profundidade, poder observar as questões relativas à experiência de campo que se tem na autoetnografia.

A escolha desse aporte metodológico, a autoetnografia, é um caminho que traz alguns pontos de atenção. É preciso considerar que as percepções e pensamentos do pesquisador, mesmo acerca de situações que ele viveu, do que ele sente naquele momento, podem estar permeados por situações emocionais que ele esteja vivendo. Especialmente agora, em que estamos vivendo uma pandemia. Pode ser que o que eu percebo agora pode ser que o que eu sinto agora; pode ser que os meus pensamentos de agora sejam temporários e estejam todos influenciados pelo grande estresse emocional que nós estamos vivendo.

Na minha percepção, sustentada pelos referenciais que tratam da autoetnografia, o pesquisador que utiliza desse aporte deve cuidar para não acabar levando as narrativas autoetnográficas no campo da ficção literária ou mesmo da psicologia, especialmente no campo das ciências sociais. Precavendo-se desse risco, penso ser necessária a utilização de um bom amparo teórico e tomar também como recurso outras metodologias mais tradicionais no campo da sociologia, antropologia, de modo a trazer rigor acadêmico e cientificidade à pesquisa.

2.2 O QUE É AUTOETNOGRAFIA?

Existem muitas formas de fazer uma autoetnografia. Há autoetnografias performáticas, críticas, evocativas, colaborativas e elas podem ser mais ou menos

experimentais, confessionais, realistas, descritivas, etc. Para falar um pouco sobre autoetnografia – o aporte metodológico que estou usando como base na minha pesquisa –, trarei algumas notas introdutórias sobre autoetnografia, apenas para elucidar ao leitor um pouco a respeito desse aporte metodológico na compreensão da pesquisa. Desejo ressaltar que todo texto aqui apresentado traz como referencial teórico Silvio Matheus Alves Santos (2017), autor do artigo *O método da autoetnografia na pesquisa sociológica: atores, perspectivas e desafios*, que foi publicado em 2017, em *Plural: Revista de Ciências Sociais*, do Programa de Pós-graduação em Sociologia da USP.

Não há um consenso ou uma definição rígida sobre o que é uma autoetnografia. Alguns dirão que é um gênero autobiográfico de escrita e pesquisa que apresenta múltiplos níveis de consciência conectando o pessoal ao cultural; outros dirão que ela é uma metodologia de pesquisa que descreve e analisa experiências pessoais para entender experiências culturais mais amplas, reconhecendo e acomodando a subjetividade, a emocionalidade e a influência da pesquisadora na pesquisa; e há também quem diga que ela seria um conceito que operaria na interseção entre pares dicotômicos – auto e étnico – na tentativa de criar relações entre os dois, de concomitância e não de oposição.

De acordo com o estudo contributivo de Santos (2017), a autoetnografia vem da autoetnografia urbana e organizacional presente na tradição interacionista da escola de Chicago. Esse termo foi utilizado pela primeira vez no campo das Ciências Sociais, especificamente na antropologia, por David Hayano, em 1979. No final do século XX, mais especificamente na década de 1990, alguns pesquisadores começaram a colocar mais ênfase em narrativas pessoais e no desenvolvimento do movimento autoetnográfico, conforme destaca Santos (2017).

Como exemplo, temos inúmeras publicações no campo da escrita etnográfica, contação de histórias e emoções, com outros artigos de pesquisa e documentários de Ellis (2004), que vêm trazendo para o estudo narrativo da vida humana uma extensa lista de publicações sobre os métodos qualitativos, contação de histórias e emoções, perda e trauma. Essas publicações visam retratar e dar sentido à experiência vivida no contexto cultural.

Assim, pode-se ver que, nestes últimos anos, a autoetnografia se tornou um método importante e legítimo em muitas disciplinas e contextos de pesquisa. A

utilização desse método vem sendo observada em revistas profissionais e conferências acadêmicas.

Autoetnografia vem do grego *auto*, que significa *selfie*, em si mesmo, *ethnos*, que significa *nação*, no sentido de um povo, grupo de pertença, e *grafo*, que significa *escrever*, a forma de construção da escrita. Observe que, na própria origem da palavra, já se pode compreender o que é uma autoetnografia (ELLIS; BOCHNER, 2000). É um caminho metodológico em que se busca, a partir de si mesmo, da sua trajetória e das suas vivências e percepções de mundo, construir uma narrativa ou relato a respeito do grupo ao qual você pertence. Para isso, torna-se possível utilizar a própria experiência. Você escreve a partir das suas próprias percepções.

Refletindo sobre isso, trago Ellis e Bochner (2000), segundo as quais a autoetnografia permite que o pesquisador leve para o campo de pesquisa a narrativa dos seus pensamentos e reflexões e também as suas experiências emocionais. Vale ressaltar que a autoetnografia não é apenas isso. Para se utilizar esse caminho metodológico, é muito importante que se faça uma descrição completa do grupo social no qual está inserida a pesquisa, bem como das relações sociais que ali existem. No caso da minha pesquisa, no campo da gestão escolar, por exemplo, ao considerar a minha voz como apenas uma voz dentro do grupo, eu posso colocar a minha vivência, as minhas percepções e o meu pensamento em diálogo com as vivências, percepções e pensamentos de outros membros da gestão das escolas que eu acompanho.

Conforme os desdobramentos da investigação e conclusões possíveis, a depender do material produzido e das análises realizadas ao final do trabalho, dessa forma, vou conseguir traçar o pensamento do gestor atuante nas escolas, as suas expectativas, as suas sensações, os tipos de problemas vividos e até mesmo determinar um perfil dos gestores que fazem parte da rede municipal de ensino, por meio da gestão das escolas atuantes. Com isso, eu posso supor, posso criar uma generalização, pelo menos nas situações de gestão semelhantes, que tem o mesmo perfil das gestoras pesquisadas.

Mateus Alves Santos (2017) destaca, em seu artigo, que é possível dizer que a autoetnografia é um método que se sustenta e se equilibra sobre o modelo triádico (CHANG, 2008), baseado em três orientações: a orientação metodológica, a

orientação cultural e a orientação de conteúdo. A orientação metodológica tem uma base etnográfica e analítica. A orientação cultural tem como base a interpretação dos fatores vivos, a partir da memória, no aspecto relacional entre o pesquisador e os sujeitos da pesquisa e dos fatores vividos a partir da memória e também dos fenômenos sociais investigados. A orientação de conteúdo tem como base a autobiografia, aliada a um caráter reflexivo. Vale ressaltar a grande importância da reflexividade no modelo de investigação autoetnográfico.

Na figura 2, apresentada a seguir, que foi reproduzida por mim (autora), com base no que foi produzido por Santos (2017), inspirado pelos autores Chang (2008) e Snyder (2015), destaco o equilíbrio triádico da autoetnografia: Orientação metodológica, que diz respeito à análise etnográfica; Orientação Cultural, que diz respeito à interpretação; Orientação do conteúdo, que se refere à reflexão autobiográfica.

Figura 2 – Equilíbrio triádico da autoetnografia



Fonte: Elaboração reproduzida pela autora, baseada na produção de Santos (2017, p. 219) e na discussão feita por Chang (2008) e Snyder (2015).

Dessa forma, Santos (2017) nos apresenta que o que caracteriza a especificidade do método autoetnográfico é o reconhecimento e a inclusão da

experiência do sujeito pesquisador, tanto na definição do que será pesquisado quanto no desenvolvimento da pesquisa. É a importância da narrativa pessoal e das experiências dos sujeitos e autores das pesquisas, o fato de pensar o papel político do autor em relação ao tema, a influência desse autor nas escolhas e direcionamentos investigativos e seus possíveis avanços. Tudo isso tem uma conexão direta com o reconhecimento do caráter político transformador que tal método assume ao “[...] dar voz para quem fala e em favor de quem se fala” (REED-DANAHAY, 1997, p. 3).

3 MINHA ESCOLARIZAÇÃO E FORMAÇÃO INICIAL

Este capítulo tem como objetivo descrever minha trajetória, em se tratando da minha escolarização, desde o ingresso na escola: da educação infantil até o ensino superior e formação inicial para a docência; dessa forma, contribuindo para o processo descritivo e reflexivo da pesquisa.

3.1 DA EDUCAÇÃO INFANTIL AO ENSINO MÉDIO

Quando meus pais vieram para São Paulo a trabalho, no ano de 1983, eu tinha cinco anos de idade, ano em que eu ingressei na pré-escola em uma escola pública, a Escola Municipal de Primeiro Grau (EMPG) Flores da Cunha, onde estudei por um ano e meio, pois completaria sete anos somente no mês de outubro do ano seguinte, o que não foi possível ingressar com os sete anos incompletos. Conforme a figura 3, ao final de 1983, concluí os estudos na pré-escola com a formatura.

Figura 3 – Minha formatura da pré-escola



Fonte: acervo pessoal.

No início do ano de 1984, ingressei em outra escola do município de São Paulo, a Escola Municipal de Primeiro Grau (EMPG) Emílio Ribas, a fim de iniciar meus estudos na primeira série do primeiro grau. Era fevereiro do ano de 1985. Lembro-me do primeiro dia de aula, da minha primeira professora da primeira série, a cartilha e as brincadeiras na hora do recreio.

Gostava das atividades manuais de recorte, colagem, escultura e pintura, também das histórias, às vezes lidas pelas professoras, e principalmente das brincadeiras na hora do recreio: cada macaco no seu galho, pega-pega, esconde-esconde. Não gostava muito do momento da merenda pois era muito barulho e correria pelo pátio. Também não gostava de mastigar o comprimidinho cor de rosa de flúor e muito menos bocejar o flúor líquido que nos ofereciam na escola. Eu passava muito mal quando chegava essas horas.

Eu apresentava dificuldades com a Matemática. O aperto pelo medo me sufocava o estômago quando tinha de ir à lousa resolver os cálculos e a tabuada. Era sofrimento só de pensar que a minha vez ia chegar. Muitas vezes, eu ficava na lousa parada com o giz na mão a ouvir a voz estridente da professora a chamar a minha atenção por não ter as respostas rápidas e corretas na resolução dos cálculos. Não me lembro de uma escola acolhedora no sentido de escutar as crianças acerca dos seus medos, anseios, dificuldades e da participação das mesmas nas tomadas de decisões da escola. Lembro-me de uma escola conteudista, de notas, ditatorial, onde a disciplina e os castigos imperavam e não tínhamos abertura para o diálogo. Passei oito anos naquela mesma escola até completar a oitava série do primeiro grau.

Aos 15 anos de idade (1993), ingressei no ensino de segundo grau no curso profissionalizante em uma escola pública estadual no município de São Caetano do Sul, Escola Estadual de Primeiro e Segundo Grau (EPPSG) Coronel (Cel) Bonifácio de Carvalho. O curso de Habilitação Específica de 2º grau para o Magistério, autorizado a funcionar de acordo com a Resolução SE 39/79, publicada no Diário Oficial do Estado (DOE), em 08/05/1979, com duração de quatro anos, continha os seguintes componentes em sua grade curricular: no 1º ano (1993): Língua Portuguesa e Literatura, História, Geografia, Física, Química, Biologia e Programa de Saúde, Matemática, Inglês, Educação Física, Educação Artística, Psicologia, Psicologia da Educação; no 2º ano (1994): Língua Portuguesa e Literatura, História, Geografia, Física, Química, Biologia e Programa de Saúde, Matemática, Educação Física,

Educação Artística, Psicologia da Educação, Didática e Prática de Ensino, Conteúdo e metodologia de Educação Física; no 3º ano (1995): Língua Portuguesa e Literatura, Biologia e Programa de Saúde, Matemática, Educação Física, Psicologia da Educação, Didática e Prática de Ensino, Filosofia da Educação, História da Educação, Conteúdo e Metodologia da Língua Portuguesa, Conteúdo e Metodologia de Ciências e Matemática, Conteúdo e Metodologia de Estudos Sociais, Conteúdo e Metodologia de Educação Artística; no 4º ano (1996): Língua Portuguesa e Literatura, Matemática, Educação Física, Didática e Prática de Ensino, História da Educação, Conteúdo e Metodologia da Língua Portuguesa, Conteúdo e Metodologia de Ciências e Matemática, Conteúdo e Metodologia de Estudos Sociais, Sociologia da Educação, Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º Grau e Fundamentos e Metodologia da Pré-Escola.

O curso do magistério me trouxe um bom aporte teórico e preparo para a formação no magistério, haja vista sua grade curricular estruturada com as disciplinas que nos ofereceram conhecimento e também experiências relevantes por meio das regências de sala no processo formativo; inclusive, passei a ter a certeza de que eu queria ser professora e não uma professora qualquer, mas a professora que pudesse desenvolver o meu papel com qualidade, respeito e atenção às necessidades e aprendizagens dos alunos. Eu queria, de fato, que meus alunos aprendessem da melhor forma possível, por isso eu buscava me preparar com qualidade, dedicando-me aos estudos. No curso do magistério, algumas professoras marcaram minha vida com sua oratória, postura de educadora, com suas provocações, que me levavam à reflexão da prática enquanto futura professora.

Em um evento, precisamente a feira cultural do colégio, fizemos camisetas para usarmos no dia da mostra. A frase estampada na camiseta, conforme sinalizado na figura 4, em letras garrafais, dizia o seguinte: “A principal meta da educação é transformar pessoas capazes de criar coisas novas”. Nunca soube quem é o autor dessa frase, mas desde então a frase trazia para mim um carregado de significado e profundidade estampados não somente no tecido da camiseta a qual eu vestia, mas na vestidura daquilo que eu imprimia nos meus pensamentos e reflexões muito embrionárias ainda. Todo aquele processo de formação inicial no magistério me fazia pensar e refletir a respeito da minha profissão de professora e na busca por

significados sobre tudo que eu estava aprendendo na formação inicial para a prática na profissão de professora.

Figura 4 – Frase na camiseta: “A principal meta da educação é transformar pessoas capazes de criar coisas novas”



Fonte: acervo pessoal.

No terceiro ano do colégio naquela escola, participei do concurso de cartazes para a campanha do agasalho, promovida pelo Fundo Social de Solidariedade de São Caetano do Sul. Participei do concurso elaborando um cartaz contendo um anúncio de campanha para arrecadação de agasalhos para o inverno do ano de 1995. Eu me candidatei ao concurso sendo representante da minha escola e ganhei o concurso em primeiro lugar, com o meu cartaz contendo a frase: “No inverno, deixe a solidariedade aquecer seu coração e doe um agasalho para quem necessita”. Foi gratificante ver a alegria e contentamento da professora de Arte e dos colegas de classe e quem dirá a minha em ter participado. O prêmio recebido foi um *walkman*, das mãos da primeira dama do município de São Caetano do Sul, Sra. Ida Martha Dall’Anese, em cerimônia oficial em destaque no jornal da cidade de São Caetano, em junho de 1995, conforme figuras 5 e 6. As figuras 7 e 8 ilustram a homenagem no recebimento da premiação de vencedora do cartaz, bem como a apresentação do cartaz premiado feito por mim.

Foi um prestígio para mim, para a escola e para a professora que trabalhou o assunto conosco e nos incentivou a participar de um desafio tão importante para a cidade naquele momento junto à divulgação da campanha do agasalho, coordenada pelo Fundo Social de Solidariedade do município de São Caetano do Sul, no ABC paulista.

Figura 5 – Matéria publicada no jornal da cidade de São Caetano do Sul, referente à premiação do concurso de cartaz da campanha do agasalho



Fonte: acervo pessoal.

Figura 6 – Matéria publicada no jornal da cidade de São Caetano do Sul, referente à premiação do concurso de cartaz da campanha do agasalho



Fonte: acervo pessoal.

Figura 7 – Desiclei recebendo a premiação do concurso de cartaz



Fonte: acervo pessoal.

Figura 8 – Desiclei e o cartaz premiado no concurso de cartazes da campanha do agasalho



Fonte: acervo pessoal.

Na EEPSPG Cel Bonifácio de Carvalho, ao final do 4º ano de estudos (1996) concluí meus estudos no curso profissionalizante para o Magistério, conforme ilustração da figura 9, referente à minha formatura.

Figura 9 – Minha formatura do colégio no curso profissionalizante para o magistério em 1996



Fonte: acervo pessoal.

Nesse colégio onde concluí meus estudos de formação específica profissionalizante, tive muitas experiências marcantes que me impulsionaram ao preparo e exercício da carreira do magistério.

3.2 O ENSINO SUPERIOR E A PÓS-GRADUAÇÃO

Esta subseção visa descrever o meu percurso formativo desde o ingresso no ensino superior até a pós-graduação, bem como as contribuições do processo formativo para a minha constituição enquanto professora e gestora.

3.2.1 Bacharelado e Licenciatura em Arte

No ano de 1997, ingressei na Universidade São Judas Tadeu (USJT), a fim de cursar Bacharelado e Licenciatura Plena em Artes Visuais, que veio me possibilitar a atuação enquanto professora de Educação Artística, o que a licenciatura permitia. O referido curso de formação (Bacharelado) teve a duração de três anos, e mais um ano a Licenciatura Plena, totalizando quatro anos de formação.

Na primeira série do curso de Bacharelado, a grade curricular me deu a oportunidade de cursar as disciplinas: Estética e História da Arte I, Formas de Expressão e Comunicação Artística – Desenho Geométrico, Formas de Expressão e Comunicação Artística – Expressão Corporal, Formas de Expressão e Comunicação Artística – Música, Formas de Expressão e Comunicação Artística – Plástica, Fundamentos da Expressão e Comunicação Humanas, Folclore Brasileiro e Língua Portuguesa.

Na segunda série, cursei as disciplinas: Análise e Exercício dos Materiais Expressivos, Estética e História da Arte II, Fundamentos da Linguagem Visual Bidimensional, Técnicas de Expressão e Comunicação Visual – Artes Gráficas, Técnicas de Expressão e Comunicação Visual – Desenho Artístico I, Técnicas de Expressão e Comunicação Visual – Fotografia e Técnicas de Expressão e Comunicação Visual – Gravura.

No terceiro ano, em que eu concluía o bacharelado, cursei as disciplinas: Análise e Exercício dos Materiais Expressivos – Escultura, Estética e História da Arte III, Evolução das Artes Visuais, Fundamentos da Linguagem Visual Tridimensional, Técnicas de Expressão e Comunicação Visual, Técnicas de Expressão e Comunicação Visual – Computação Gráfica, Técnicas de Expressão e Comunicação Visual – Cine e Vídeo e Técnicas de Expressão e Comunicação Visual – Desenho Artístico II.

Ao concluir os três anos de formação do Bacharelado de Arte, dei continuidade aos estudos para a formação de Licenciatura Plena, com habilitação em Artes Plásticas, que teve a duração de um ano de estudo. Como disciplinas do referido curso de formação, cursei: Didática Especial de Educação Artística, Estrutura e Funcionamento do Ensino, Metodologia de Ensino, Prática de Ensino, Psicologia Educacional, Tecnologia Educacional, Estágio Supervisionado e Capacitação em

Serviço, Educação Artística do Ensino Fundamental e Educação Artística do Ensino Médio.

O curso de Licenciatura em Artes me proporcionou a formação enquanto professora, a fim de atuar no ensino fundamental e médio em escolas das redes pública e particular de todo o país e teve a duração de quatro anos, a contar do Bacharelado à Licenciatura Plena. Para além de questões técnicas e metodológicas do ensino da arte, esse curso proporcionou, ao longo de minha formação e atuação profissional, as contribuições significativas na função pedagógica da arte. O estudo e a formação em arte contribuíram para o desenvolvimento da minha autonomia criativa e expressiva, por meio da conexão entre racionalidade, sensibilidade, intuição e ludicidade. Foi também propulsora da ampliação da busca pelo meu conhecimento enquanto sujeito e profissional, na relação comigo mesma, com o outro e com o mundo que me cerca. A formação e acesso à Arte me proporcionaram a reflexão e atuação com o outro e com o mundo. Juízo de gosto, de valor, reflexão sobre o que é certo ou errado, bom ou mal, desejável ou não, justo ou injusto, o individual e o coletivo, questões éticas e estéticas na individualidade do ser e no convívio social.

Desde a minha formação inicial, na minha percepção, entendo o quanto a arte me trouxe contribuições relevantes e imprescindíveis na atuação enquanto docente e gestora, tendo sido importante no desenvolvimento de diversas habilidades, como foco e concentração, criatividade, disciplina, percepção, senso crítico, improvisação, comunicação, integração social, imaginação. Estas são habilidades despertadas e trabalhadas por meio da arte que, no meu entendimento, são fundamentais e das quais os professores e gestores estão a exercitar em seu fazer diário, seja na formação como no exercício da profissão.

3.2.2 Pedagogia e Pós-graduação em Gestão Escolar

Diante da necessidade de aprofundamento educacional para atuação na docência e gestão, no ano de 2004, ingressei no curso de Pedagogia com Licenciatura Plena e especialização em Administração e Supervisão Escolar na Universidade Bandeirante de São Paulo, curso reconhecido pelo MEC, por meio do Decreto Federal nº 74.854, de 08/11/1974, publicado no D.O.U. de 11/11/1974.

O curso de Pedagogia apresentava em seu currículo as seguintes disciplinas em seus períodos:

1ª série: Filosofia da Educação, História da Educação, Sociologia Geral, Psicologia da Educação, Estatística Aplicada a Educação;

2ª série: Liderança e Motivação, Princípios e Métodos de Administração Escolar, Seminários, Fundamentos da Educação, Tecnologia Educacional, Didática e Estrutura e Funcionamento do Ensino Básico;

3ª série: Avaliação e Medidas Educacionais, Currículos e Programas, Princípios e Métodos de Supervisão Escolar, Seminários: Temáticas do Cotidiano Escolar.

Os Seminários de Temáticas do Cotidiano Escolar era uma disciplina ministrada por uma professora que atuava como supervisora de ensino. Suas aulas eram contagiantes, pois os alunos eram envolvidos em situações reais que envolviam o cotidiano das escolas. De forma interativa, os alunos apresentavam seminários envolvendo temáticas de um aprender sobre a realidade, preocupando-se também em interferir na realidade para transformá-la, diante da minha atuação como gestora. Os assuntos eram dos mais diversos, sempre envolvendo situações e temáticas reais do cotidiano das escolas. Essa sem dúvida foi a disciplina que mais envolvia a mim, e penso que aos alunos, e que nos trouxe reflexões a partir da realidade das escolas.

4 MINHA TRAJETÓRIA PROFISSIONAL

Esta seção busca descrever o relato de minhas experiências profissionais desde o primeiro trabalho na profissão, enquanto professora, coordenadora pedagógica e diretora em uma escola de ensino privado.

4.1 MINHA PRIMEIRA EXPERIÊNCIA COMO PROFESSORA, COORDENADORA PEDAGÓGICA E DIRETORA EM UMA ESCOLA DE ENSINO PRIVADO

Aos 18 anos de idade (1997), recém-formada no então curso profissionalizante para o Magistério, iniciei meu trabalho como auxiliar de classe em uma escola privada de Educação Infantil e Ensino Fundamental, que vou nomeá-la como Escola Mangueira. Meu trabalho naquela primeira experiência como professora recém-formada era substituir as professoras titulares das salas em suas ausências, corrigir cadernos, corrigir folhinhas de treino de ortografia e cálculos matemáticos, organizar materiais e auxiliar os alunos e as professoras em sala de aula. No início do meu segundo ano de trabalho nessa escola, eu assumi uma sala de 2ª série do Ensino Fundamental e, como eu ingressara no 1º ano do Ensino Superior em Educação Artística, ofereceram-me as aulas de artes das turmas de 5ª a 8ª série. Passei a lecionar como professora aluna, pois ainda não era formada.

A Escola Mangueira, privada, não confessional, filantrópica sem fins lucrativos, apresentava como missão destacada em seu *slogan*: “Informando a mente e formando o caráter”. Trazia no bojo de seu currículo a busca pela excelência na formação integral dos seus alunos. Disciplina, honestidade, respeito, excelência, capricho e amor eram os pilares que deveriam nortear o trabalho com a equipe docente, funcionários, pais e, sobretudo, com os alunos. Potencializar habilidades e competências na formação dos alunos para que encontrassem seu propósito de vida, de modo a serem protagonistas de suas escolhas e influenciarem positivamente a sociedade, na busca constante dos educadores daquela escola. Não havia preocupação apenas com a formação intelectual da criança, mas também com a formação do seu caráter. Eram valorizadas e trabalhadas as habilidades mentais, numa perspectiva de formação integral do ser que as utiliza. A formação do caráter das crianças não era feita por meio da transmissão de dogmas religiosos, mas por

meio de um diálogo constante de ética e respeito, cujos participantes do processo, diretores, professores, pais, alunos e funcionários buscavam na prática os valores representados em sua logomarca. Ao mesmo tempo em que se enfatizava a necessidade da disciplina para formar habilidades como leitura, escrita e domínio das operações básicas, trabalhávamos também com o desenvolvimento da capacidade criativa de resolução de problemas, do questionamento de opiniões, do pensamento crítico, coerente, reflexivo e do diálogo estimulante e construtivo.

Nessa escola, em minha primeira experiência de trabalho, eu me sentia feliz, motivada, com muitos ideais e desejosa por fazer muito pela educação das crianças. Também eram muitos os desafios para uma professora como eu, naquele momento, em início de carreira, em que tinha que lidar com várias situações do trabalho e do meu eu profissional, o qual estava a se instituir no início de carreira. Meu maior desafio naquele momento era a transição de aluna para professora e a socialização com os profissionais que ali já estavam, bem como o desenvolvimento do trabalho em perspectiva da coletividade daquele grupo.

Segundo Huberman (1995), um dilema profissional docente, enfrentado pelo professor, diz respeito à sua constituição e atuação frente às suas práticas pedagógicas, na relação com seus pares, além da transição de aluna a professora. Para o autor, a socialização, como fase fundamental do processo de iniciação ao ensino, é condição obrigatória para ser aceita pelos pares mais experientes. De acordo com esse mesmo autor, etapa marcante na vida de qualquer pessoa é o início de carreira, entrada no mundo do trabalho, porque constitui um conjunto imenso de experiências, significados e aprendizagens. É um período e processo de muitas expectativas, emoções, entusiasmo, sonhos e, ao mesmo tempo, insegurança e preocupações frente às responsabilidades e desafios que se assumem. O professor iniciante passa por um processo de socialização profissional, na medida em que vai compreendendo valores e atitudes associadas à profissão.

A entrada na carreira, segundo o autor, fala sobre o estágio de sobrevivência e descoberta:

O aspecto da “sobrevivência” traduz o que se chama vulgarmente o “choque do real”, a confrontação inicial com a complexidade da situação profissional: o tactear constante, a preocupação consigo próprio [...], a distância entre os ideais e as realidades quotidianas da sala de aula, a fragmentação do trabalho, a dificuldade em fazer face, simultaneamente, à relação pedagógica e à transmissão de conhecimentos, a oscilação entre relações demasiado íntimas e demasiado distantes, dificuldades com alunos que criam problemas, com material didáctico inadequado, etc. (HUBERMAN, 1995, p. 39).

Cada professor, no início de carreira, experimenta características particulares e peculiares. De acordo com Huberman (1995), a entrada no ensino é repentina e abrupta, diferente de outras profissões, em que os iniciantes vão assumindo gradativamente as tarefas mais decisivas e exigentes, sob olhar de seus parceiros mais experientes.

Nessa referida escola, tínhamos formações semanais com todos os professores em horário de trabalho e também atendimento individualizado: cada professor em um horário específico, juntamente com a coordenadora pedagógica. Nessas reuniões pedagógicas coletivas, tratávamos de assuntos variados e com referenciais como Jean Piaget, Jan Amos Comenius, Francis Bacon, René Descartes, Matthew Lipman. A escola dava destaque à formação integral das crianças em todas as áreas do conhecimento e o autor muito difundido era Comenius, cujo ideal pedagógico era movido pelo preceito de ensinar tudo a todos, atraído por todas as esferas do conhecimento que abrangessem a totalidade.

As formações dos professores traziam no bojo de suas pautas questões referentes ao estudo e preparo dos professores para atuarem com as crianças, levando em consideração sua condição humana, com manifestação de inteligências distintas e que os intelectos devessem se desenvolver logo cedo, explorando o seu potencial. Diante do estudo acerca do pensamento de Comenius (2001), por meio da sua Didática Magna (1621-1657), os professores eram levados a refletir sobre sua prática, adotando uma postura inquiridora e inclusiva de todas as esferas do conhecimento.

No currículo daquela escola, faziam parte as disciplinas: Filosofia para Crianças, Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, Geografia, História, Arte, Inglês, Educação Física, Educação Musical, Ensino Religioso (que era voltado às questões de respeito, ética e cidadania).

Aulas de Educação Musical, Arte, Inglês, Filosofia para Crianças são exemplos de disciplinas inclusas no currículo da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. Foi uma experiência marcante e singular ter atuado na Escola Cristã durante alguns anos, e no início da minha carreira profissional. Muito do que aprendi no meu fazer enquanto professora se deu nesse percurso. Procurávamos a excelência no ensino aos alunos, numa constante de investimento na formação dos professores, por meio de cursos e seminários. Tínhamos formações sobre assuntos abrangentes ao fazer docente e

sobre teorias da educação. Semanalmente, nós, professores, tínhamos a reunião pedagógica coletiva e a reunião individual com a coordenadora pedagógica e, anualmente, nas férias, tínhamos um seminário onde ficávamos por uma semana estudando. Vale ressaltar que, em contraste com outras escolas de cunho confessional denominadas “cristãs”, a Escola Mangueira, na qual atuei, não confessional, não pensava ser a função da escola catequizar os alunos com doutrinas de certa igreja ou denominação, porque isso era papel da família. A escola contribuía com a família, para além do seu objetivo, com a educação formal, a prática do amor, da ética, diligência, respeito, lealdade.

No décimo ano em que eu atuava naquela instituição de ensino, surgiram para mim novas oportunidades de aprendizado e experiências profissionais enquanto coordenadora pedagógica e depois diretora de escola. A Escola Mangueira encerrou suas atividades no final do ano de 2006, em virtude do número excessivo de inadimplência, por parte das famílias, no pagamento das mensalidades, e em consequência da não renovação do contrato de aluguel, pois a mesma não possuía prédio próprio, o que tornou a situação insustentável. Todos os alunos foram transferidos para uma escola particular mais próxima daquele local.

4.2 MEU INGRESSO EM UMA REDE MUNICIPAL DE ENSINO NO ABC PAULISTA

Esta subseção objetiva relatar minha experiência de ingresso em uma rede municipal de ensino, por intermédio de concurso público, para atuar como professora. O ingresso como professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental em uma rede municipal de ensino de um município na região do ABC paulista se deu com o iminente fechamento da escola privada onde atuei até 2006. Eu havia prestado, antes do final daquele ano, o concurso público para o cargo de professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental no Município de Santo André, tendo sido aprovada e chamada a assumir o cargo em março do seguinte ano de 2007.

Atuei como professora na Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental (EMEIEF) Figueira por três anos seguidos até o final do ano de 2010. Senti a diferença em ser professora iniciante novamente, só que desta vez em uma rede pública de ensino. A sensação era de iniciar tudo de novo. O mesmo processo que eu havia experimentado no início de carreira, na rede privada de ensino, estava

ocorrendo nessa nova experiência. Tudo era diferente em relação à escola privada e rapidamente eu teria de me adaptar, apropriando-me do currículo, do conhecimento daquele grupo de profissionais e alunos, bem como das diretrizes da rede de ensino e do meu fazer profissional naquele espaço.

Um professor que ingressa nessa rede municipal de ensino passa por três anos de estágio probatório, até ter uma escola fixa e iniciar a sua pontuação de títulos e de tempo de serviço, os quais lhe dão o direito de participar da atribuição de período, ano/ciclo/turma de alunos para atuar. Enquanto isso não acontece, o professor, na referida rede municipal de ensino, vai para as escolas que sobram e, geralmente, assume as turmas de alunos que os docentes de determinadas escolas não atribuíram por preferência. Segundo Huberman (1995), o profissional docente rapidamente tem de assumir as mesmas responsabilidades que um professor com mais experiência e muitas vezes são reservados a esses professores horários e turmas mais difíceis e até mesmo se deparando com pouco apoio e até isolamento dos professores pares.

Em contrapartida, independentemente das situações encontradas pelos professores iniciantes, de acordo com Huberman (1995), há o aspecto da “descoberta”, como sendo o que traduz o entusiasmo inicial, a experimentação, a exaltação por estar, finalmente, em situação de responsabilidade, ter a sua sala de aula, os seus alunos, o seu programa, por se sentir colega num determinado corpo profissional. Assim me senti no início de minha carreira profissional, no ensino da rede pública, conforme apresentado por Huberman (1995), vivenciando os dois aspectos, o da sobrevivência e o da descoberta, vivenciados em paralelo.

Naquele ano de 2007, no qual eu ingressara na rede municipal de ensino, na EMEIEF Figueira, dada a necessidade de formação, os professores tinham formação em parceria com o Instituto Castanheira de Ação Cidadã. Tínhamos como necessidade qualificar as práticas de alfabetização, levando em consideração a história recente de Ensino Fundamental na referida rede, que teve início em 1998 e, apesar dos bons resultados em avaliações externas, como a Prova Brasil, era necessário instrumentalizar os educadores a partir da reflexão de suas próprias práticas. Para tanto, contávamos com o Projeto de Formação Ação Escrita, formação voltada para a alfabetização e que contava com formadoras da própria rede. A participação delas tinha o objetivo de garantir que o investimento pretendido

permanecesse e se consolidasse como uma equipe de referência, capaz de aprofundar conhecimentos e problematizar as práticas relacionadas à escrita, à luz de sua própria formação. Esse projeto se extinguiu ao término do curso de formação.

A rede contava e ainda conta com os espaços formativos de Reuniões Pedagógicas Semanais (RPS) e Reuniões Pedagógicas (RP) destinadas à formação dos professores. O planejamento dessas reuniões era organizado pela equipe gestora a partir das necessidades formativas do grupo, num processo contínuo, demandando especial atenção na caracterização desse coletivo.

4.3 O PERCURSO E AS EXPERIÊNCIAS VIVIDAS COMO DIRETORA EM ESCOLAS PÚBLICAS DO MUNICÍPIO

Esta subseção objetiva relatar minhas experiências vividas a partir do ingresso na função de diretora de unidade escolar na rede municipal de ensino na qual atuava no cargo de professora de Educação Infantil e Fundamental, as quais contribuíram com a construção dos meus saberes profissionais, bem como com minha constituição enquanto gestora, na minha atuação junto com as escolas e com as gestoras nas e com as quais atuei.

Na rede de ensino municipal na qual atuo, existem as funções gratificadas para atuação na gestão, pois não existem ingressos a cargos de gestão acessados por intermédio de concursos públicos. As funções gratificadas de diretor de unidade escolar, de assistente pedagógico e coordenador de serviço educacional são cargos de acesso previstos no Estatuto do Magistério do Município de Santo André, com a concessão de portaria expedida pelo prefeito, conforme Lei nº 6.833, de 15 de outubro de 1991, publicado no Diário do Grande ABC, de 16/10/1991, Caderno B, p. 6.

Acessei a função de assistente pedagógica (AP) por meio do envio de currículo e entrevista. Fui entrevistada pela gerente de Ensino Fundamental que fez algumas perguntas relacionadas à experiência no magistério, experiência na gestão e expectativas frente ao cargo de função gratificada para a gestão na referida rede municipal de ensino. Também me foi apresentado o cargo disponível de assistente pedagógico (AP) e a escola a qual eu acessaria para atuar como tal.

Era início de 2011. Na ocasião, eu estava atuando como professora com uma turma de crianças de quatro anos de idade em uma creche. Atuei até abril daquele ano e, após esse período, ingressei na EMEIEF Pitangueira.

No início do ano de 2011, a Secretaria de Educação de Santo André passou a implantar o material pedagógico para os alunos do Ensino Fundamental. O projeto, intitulado de **“Formadores do Saber”** e realizado em parceria com uma fundação, passou por modificações, de acordo com sugestões dos professores, e deveria chegar aos alunos em sua versão definitiva em 2012. Cada estudante recebeu quatro “cadernos” por ano, um para cada bimestre, contemplando todas as áreas do conhecimento. O conteúdo tinha base nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), obedecendo às concepções didático-pedagógicas de abordagem sociointeracionista. Para tanto, os conteúdos propostos eram trabalhados por meio de atividades que propiciassem aprendizagens significativas, reconhecendo e valorizando os conhecimentos prévios das crianças.

Os professores que atuavam no Ensino Fundamental participavam ativamente do processo, que contava com cursos e oficinas, além da implantação do Portal do Educador, uma ferramenta por meio da qual era possível que os profissionais fossem capacitados, participassem ativamente na formulação do material e, conseqüentemente, na criação de um currículo escolar que nortearia o trabalho nas escolas nos próximos anos. Esses momentos de formação docente eram planejados e acompanhados pelo assistente pedagógico (AP) nas Reuniões Pedagógicas Semanais (RPS).

4.3.1 A primeira escola onde atuei como diretora em uma rede municipal: EMEIEF Pitangueira

Tratarei aqui da minha primeira experiência como diretora em uma escola pública em uma rede municipal de uma cidade da região do ABC paulista.

No ano de 2012, passei a atuar como diretora da unidade escolar. Diante de todo o desafio de vida que eu estava passando naquele momento, aceitei mais um, o de assumir a escola como diretora. Digo sempre que ali na EMEIEF Pitangueira fui “batizada” enquanto diretora, foi ali meu estágio probatório como diretora em todos os

aspectos de uma gestão e frente às necessidades e expectativas das pessoas naquele lugar.

Foi muito desafiadora a experiência de ser diretora recém-chegada em uma escola grande e com tantos desafios a serem acompanhados. Senti muito medo diante de tamanha responsabilidade. Naquele período, eu contava com o apoio da minha assistente pedagógica (AP) e também de duas diretoras que já estavam atuando, que me ajudaram muito com questões as quais eu ainda não sabia realizar, por falta de conhecimento e experiência na função de diretora em uma escola pública. Também tive um apoio muito grande da minha coordenadora de serviço educacional que, na época, não media esforços para me auxiliar, sendo ponte junto à SE para o acompanhamento da unidade escolar. Os membros do conselho de escola foram de suma importância no apoio e trabalho para a parceria no planejamento e execução das ações da escola, conforme ilustra a figura 10, em uma das reuniões do conselho de escola que aconteciam ordinariamente uma vez por mês.

Figura 10 – Reunião do Conselho de Escola



Fonte: acervo pessoal.

A EMEIEF Pitangueira está localizada no Jardim Santo André, em uma região de morros, e sua topografia se caracteriza, portanto, por encostas de grande declividade, que em hipótese alguma são indicadas para moradias. No entanto, muitas famílias ocuparam irregularmente essas áreas e eram esporadicamente retiradas pela Companhia de Desenvolvimento Habitacional e Urbano do Estado de São Paulo

(CDHU) em ações emergenciais e por reintegração de posse; no entanto, acabavam retornando ao local. A CDHU desenvolvia um amplo e complexo trabalho de urbanização no Jardim Santo André. As obras, que eram executadas na ocasião, envolviam construção de novas moradias, implantação de infraestrutura urbana e regularização fundiária. A área de intervenção onde a escola se localiza abrange seis núcleos de comunidades: Cruzado, Lamartine, Dominicanos, Campineiros, Missionários e Toledanos. O bairro é fruto de ocupações desordenadas e não apresentava espaços para lazer, ficando a rua como opção de entretenimento. As crianças atendidas pela escola moram no entorno, em prédios do CDHU, alojamentos provisórios, barracos e em casas de alvenaria, conforme ilustração da figura 11.

Figura 11 – Escola Municipal Pitangueira



Fonte: acervo pessoal.

A dificuldade na localização das residências, devido à falta de nomes e sinalização das ruas da região, demonstrava aos moradores a necessidade de nomear as ruas do bairro. Na rua de acesso à escola, havia muito movimento de veículos, portanto, para maior segurança dos alunos e demais usuários, fazia-se necessário uma melhor sinalização, com lombadas e faixa de pedestres.

Ao lado da escola havia um depósito de material para reciclagem e, em virtude disso, eventualmente apareciam no ambiente escolar roedores, insetos e outros animais rastejantes. Aquele espaço revelava aspectos de contrastes e contradições para uma área de periferia, como animais pastando, próximos à escola. Os animais

ficavam em uma pequena área, denominada pelos moradores locais de “fazenda” e também em outros espaços dos moradores. No local, havia produção e venda de leite, queijos e outros derivados. Frequentemente estes animais invadiam o parque e a área externa da escola, deixando rastros como fezes, buracos.

A unidade escolar disponibilizava sua quadra à noite e aos finais de semana para a comunidade, além das outras quadras disponíveis no entorno da unidade escolar para o lazer da comunidade, que eram, porém, insuficientes, devido ao grande número de pessoas da população local. O próprio Centro de Educação de Santo André (CESA), apesar de disponibilizar atividades de lazer e cultura, conseguia atender poucos alunos da EMEIEF Pitangueira, em comparação com o número de crianças atendidas na escola, pois não dispunha de atividades que poderiam contemplá-los, necessitando de um espaço maior para poder atender à demanda na área esportiva. Toda a comunidade contava com a reforma prevista para o CESA para que houvesse a possibilidade de atender um número maior de alunos.

Era indispensável o estabelecimento de parcerias com a saúde, incluindo no Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola o desenvolvimento de programas que orientassem os adolescentes e jovens sobre a prevenção da maternidade precoce, uso de drogas, cuidados com a saúde. Para as emergências, a população necessita deslocar-se ao centro do bairro, no pronto-socorro ou ao Hospital Municipal, dificultando o acesso da população. Para os moradores, o atendimento à saúde era muito precário, pois o número de especialistas, como dentista, fonoaudióloga, neurologista, agente de saúde, entre outros, era insuficiente.

Era uma escola grande que, na ocasião, contava com cerca de 1.320 alunos matriculados entre as etapas da Educação Infantil, Ensino Fundamental e a modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA). A maior parte das famílias atendidas apresentava baixa escolaridade e vários problemas sociais. Eram extremamente carentes, viviam basicamente com o que arrecadavam da coleta de lixo, do comércio informal e da prestação de serviços domésticos. Algumas das mães trabalhadoras deixavam seus filhos com “cuidadores”, familiares, vizinhos ou irmãos com pouca diferença de idade, responsabilizando-os pelos afazeres domésticos.

A equipe escolar era composta por cinco membros da equipe gestora, 53 professores, 21 funcionários (entre eles, monitores, estagiários, agentes de inclusão social, merendeiras, auxiliares administrativos, serventes). Todos os professores

possuíam curso superior. Era um grupo participativo, envolvido no trabalho pedagógico e com muitas expectativas em relação à escola. A atuação dos professores era bastante dificultada pelos problemas sociais enfrentados pelos alunos. A frequência às reuniões com pais era baixa, o que denotava a necessidade de se desenvolver um trabalho com os mesmos, ressaltando a importância da parceria família-escola, além do planejamento de atividades estratégicas para atender melhor os alunos. Sempre era solicitada a presença dos responsáveis para orientá-los.

Por se tratar de uma escola de região periférica, de difícil acesso e com nível alto de periculosidade, havia uma grande rotatividade de profissionais, mesmo assim, a maioria dos professores permanecia na escola, pois acreditava no potencial dos alunos, gostava da escola e também alguns professores fizeram a opção para permanecerem devido ao horário diferenciado do período da tarde em relação às outras escolas; ou seja, o início das aulas do período da tarde era 13h30, o que facilitava no tempo de percurso para os professores que mantinham acúmulo. A falta de professores preocupava a comunidade, que cobrava e reivindicava o professor para atender o aluno com qualidade, bem como a equipe gestora, que contava com a ajuda e cooperação dos demais professores para a divisão de alunos entre as salas, a fim de garantir o atendimento e também, por vezes, substituir os professores em sala de aula. A maioria dos funcionários expressavam, como o grande sonho de suas vidas: comprar uma casa ou um carro e alguns terminar seus estudos e, com isso, melhorar a situação financeira, para que os filhos pudessem ter um futuro melhor.

A escola, como todas as outras, apresentou-me suas características para além do seu tamanho físico e a sua quantidade de alunos atendidos. Estava inserida numa comunidade carente, com graves problemas sociais e familiares, que acabavam refletindo inclusive na aprendizagem. Havia a preocupação com a falta excessiva das crianças, descompromisso por parte de alguns pais em acompanhar os filhos na vida escolar. Estabeleci parcerias e trabalhei em colaboração com a equipe gestora com a qual podia contar no desenvolver do trabalho no dia a dia. Tínhamos uma relação de respeito mútuo, profissionalismo e compromisso com aquelas pessoas. A assistente pedagógica (AP) foi uma exímia profissional, que não media esforços para trabalhar a aproximação, a formação e o apoio daquele grupo de professores. Fizemos mudanças extraordinárias, desde os aspectos físicos, mudanças de mobiliários, organização de espaços, materiais pedagógicos, recursos de ensino, gestão de

pessoas e tudo mais que estivesse ao nosso alcance e disposição. Lançamos mão disso tudo para agirmos pela mudança que implicaria na frequência dos alunos e na aprendizagem dos mesmos.

As formações de professores aconteciam em Reuniões Pedagógicas Semanais (RPS), que ocorriam dentro da jornada semanal de trabalho dos professores, planejadas pela equipe gestora e conduzidas pela assistente pedagógica. Naquele período, a rede municipal de ensino passava pelo processo de elaboração do material didático Formadores do Saber, que pretendia facilitar aos professores a participação no processo de elaboração do material didático e, conseqüentemente, de um sistema de ensino que atendesse às necessidades pedagógicas da referida rede de ensino. Para tanto, os professores foram envolvidos nesse trabalho, construindo coletivamente o material e o currículo escolar. Os professores tinham acesso aos cursos de capacitação de Educação a Distância (EAD), por meio do portal, para que pudessem ter formações acerca de como utilizar o material didático. As formações aconteciam durante as Reuniões Pedagógicas Semanais (RPS).

O PPP da escola era elaborado uma vez ao ano com a participação de todos os segmentos da unidade escolar, porém com pouca representatividade. O chamamento e o incentivo para a participação dos representantes dos segmentos eram constantes. Eram destaque do PPP da escola ações como acolhida da comunidade local, empenho para a participação das famílias na escola e na vida escolar das crianças, bem como na erradicação da evasão escolar.

Não tive formação, nesse período, para exercer a função de diretora. Havia as reuniões chamadas setoriais, em que reuníamos todas as escolas pertencentes ao seu respectivo setor, onde nos eram transmitidas as diretrizes de governo frente às ações de cunho pedagógico e administrativo para serem executadas nas escolas. Esses momentos eram mais informativos do que formativos.

Como equipe gestora da unidade escolar, composta por mim, como diretora, pela vice-diretora e pela assistente pedagógica, buscávamos nos apoiar o quanto podíamos, a fim de organizarmos o trabalho pedagógico, administrativo, financeiro e, sobretudo, a fim de nos fortalecermos na gestão daquele lugar. Éramos unidas, tínhamos uma relação de parceria, confiança e profissionalismo estabelecida. Digo que essas foram as razões para que fosse possível gerir uma escola de tamanha complexidade, responsabilidade e sem ter a formação necessária aos gestores.

Uma ação muito marcante desenvolvida pelo Fundo Social de Solidariedade do município foi o dia em que trouxe para a comunidade escolar vários serviços oferecidos na escola, tais como corte de cabelo, beleza, manicure, brinquedos infláveis para as crianças, serviços de saúde, como aferição de pressão arterial, entre outros. Para que pudéssemos receber todos os profissionais que estariam atuando na escola durante o dia todo de um sábado específico, foi necessário organizarmos toda a escola, em se tratando da limpeza e organização dos espaços. Os funcionários, que naquele momento eram em número reduzido, dedicaram-se para que pudessem limpar e organizar a escola para tornarem possível a realização da ação social para a comunidade escolar. Conforme ilustra a figura 12, estivemos junto com alguns funcionários fazendo a limpeza da escola.

Figura 12 – Lavando a escola com os funcionários



Fonte: acervo pessoal.

Não fiquei nessa escola por mais tempo. Foram dois anos, portanto não pude acompanhar os avanços e mudanças diante de todo o trabalho de metas e ações definidas por aqueles profissionais. Com as eleições que aconteceram naquele ano de 2012 e a mudança de governo, novas reorganizações costumavam acontecer na rede de educação do município de Santo André e, naquele ano, não foi diferente. Permaneci na função enquanto diretora de unidade escolar (DUE), porém em outra unidade para a qual fui remanejada.

A EMEIEF Pitangueira, com todos os seus desafios e especificidades, apresentou-me características comuns e incomuns a todas as outras pelas quais passei e em que atuei. Com esse relato, permito-me refletir acerca do conhecimento em relação à escola e que a sua função é proporcionar um espaço de participação, integração e colaboração da comunidade como um todo, exercitando o pensar e a reflexão do coletivo, a fim de trilhar o caminho da ação para a transformação, na mudança por meio da aprendizagem, no exercício da cidadania. De acordo com Lima (2002), é na colaboração que cada indivíduo participa com a sua parte num empreendimento comum cujo resultado beneficia todas as pessoas envolvidas. Na cooperação, os participantes que acordam trabalhar em conjunto podem ter objetivos e programas de ação separados e autônomos. Na colaboração, a responsabilidade pelo processo é partilhada e as decisões críticas são tomadas conjuntamente.

4.3.2 A segunda escola onde atuei como diretora em uma rede municipal:

EMEIEF Amoreira

Relatarei aqui minha segunda experiência como diretora em uma escola municipal de uma cidade da região do ABC paulista.

No ano de 2013, fui para a EMEIEF Amoreira como DUE, onde atuei por quatro anos. A EMEIEF Amoreira se encontra na Vila Francisco Matarazzo, região de intenso comércio. É um bairro bem servido em relação ao transporte coletivo; existem várias linhas de ônibus e trólebus que seguem para vários pontos da cidade e para as cidades vizinhas. Está situado a aproximadamente cinco quilômetros do centro da cidade.

Ser novamente diretora em outra escola, porém na mesma rede municipal de ensino, gerou muitas expectativas em mim, e suponho que também nas pessoas que lá já se encontravam. Novas expectativas em relação à comunidade que ali estava e com isso os desafios de começar a me apropriar da cultura estabelecida naquele lugar, por meio das pessoas e relações ali preestabelecidas, características estas que iriam nortear todo o trabalho pedagógico a ser desenvolvido naquela escola, em que todos eram agentes responsáveis e atores para que o objetivo da escola acontecesse.

No espaço da EMEIEF Amoreira funcionava um Centro Esportivo da Secretaria e Esportes para crianças e jovens, a partir dos sete anos de idade e aula de ginástica para jovens e senhoras duas vezes por semana, no período da manhã e da noite.

Tínhamos também o Programa Escola Aberta instituído pelo Governo Federal, visando à abertura da escola aos finais de semana com atividades educativas junto a alunos e comunidade. Este Projeto visava contribuir com a comunidade e assim melhorar a qualidade de vida dos moradores e também alunos da unidade escolar.

Dentre os problemas da unidade escolar, caracterizados por toda a comunidade escolar em seus segmentos, é possível relacionar: presença de muitos jovens dependentes químicos circulando pelo bairro, invasões na EMEIEF Amoreira, principalmente na piscina e no parque ou quando não havia atividade monitorada na quadra durante o período noturno, falta de segurança, falta de áreas de lazer no bairro nas proximidades da escola, iluminação inadequada ou insuficiente em alguns locais do bairro, falta de serviços de saúde.

Com o preenchimento das caracterizações dos alunos novos junto às famílias, percebemos que grande parte são moradores do bairro; os demais residiam em bairros vizinhos. Muitos alunos desta unidade escolar haviam nascido em Santo André, porém também havia um número expressivo de alunos nascidos na região do Grande ABC, São Paulo, e até mesmo em outros estados, considerando que os pais migraram para São Paulo em busca de uma qualidade melhor de vida.

Os alunos apresentavam grandes expectativas em relação à EMEIEF Amoreira. Dentre elas, destacam-se aulas no laboratório de informática com monitores apropriados, passeio cultural ao cinema, alunos não alfabetizados que desejavam aprender a ler e escrever, fazer mais lições de casa, mais duas aulas de Educação Física, aulas de música, atividades de reciclagem, maior quantidade de passeios, atividades de teatro na escola, piscina aquecida para ter aula no inverno, guardas na frente da escola. Essas questões eram levantadas com as crianças que se reuniam por meio do conselho mirim, a fim de dialogarem, refletirem e proporem acerca de questões que eles consideravam relevantes ao progresso da escola.

A equipe docente desta Unidade Escolar era formada por 18 professores que colaboravam entre si para a realização de um trabalho de qualidade e com vistas ao aprendizado dos alunos, com responsabilidade, empenho, seriedade, compromisso, versatilidade, organização, na busca constante de formações e de relacionamento

afetivo com as crianças. É claro que nem todos os educadores possuem todas essas qualidades juntas, mas as características individuais de cada professor contribuíam para tornar o trabalho do grupo bastante produtivo.

É o que afirma Lima (2002) acerca da reflexão sobre a formação e profissionalismo dos professores, os contextos sociais do ensino e de como os professores organizam o seu trabalho e sua mútua interdependência no interior das escolas. Os princípios do desenvolvimento profissional docente e das transformações da escola dizem respeito às práticas de participação coletiva no exercício do magistério. É preciso discutir, em particular, as transformações necessárias no currículo e na política educativa para que a colaboração entre os docentes se transforme num instrumento poderoso de melhoria da qualidade da educação escolar.

Aquele grupo de professores tinha como prática diária a observação e o registro do desenvolvimento de seus alunos. Esse registro era realizado de diferentes maneiras, de acordo com as características de cada professora. A maioria utilizava *portfólio* de atividades que acompanhava os alunos de um ano para o outro, registrando seu desenvolvimento. Para a elaboração do planejamento, além da caracterização dos grupos, da observação dos alunos e de seus interesses, levantados por meio de conversas e das próprias experiências profissionais, os professores utilizam diversos materiais e recursos pedagógicos. Era um grupo de posicionamento político e até partidário. Traziam muitas críticas ao governo atual em relação às práticas educativas diante das inúmeras demandas e diretrizes de governo que emergiam no trabalho docente, dificultando o seu trabalho. Também apontavam outras dificuldades e necessidades relacionadas aos pais e à equipe de trabalho, tais como: administração melhor do tempo, falta de colaboração dos pais no acompanhamento da vida escolar da criança, maior efetividade no trabalho em equipe, escola de pais, participação efetiva do Centro de Atendimento e Desenvolvimento Educacional (CADE).

Suas maiores expectativas apontavam para o alcance dos objetivos propostos: realizar um bom trabalho para que os alunos ampliassem os seus conhecimentos; despertar nos alunos o gosto e o prazer pelos estudos; realizar um trabalho mais calmo e prazeroso, com melhor organização da rotina de trabalho; participar de novas formações, palestras e oficinas pedagógicas; manter as Reuniões Pedagógicas Semanais (RPS) e Reuniões Pedagógicas Mensais (RPM) como momentos de

formação, construção e avaliação do trabalho pedagógico e reorganização da prática pedagógica; organizar as RPM, com o objetivo de realizar formações com o grupo de professoras, avaliação do Plano Político-Pedagógico, entre outras necessidades que surgissem no decorrer deste período letivo; organizar o Conselho de Ciclo de forma coletiva, buscando a parceria, colaboração e opinião dos demais educadores nas decisões sobre o desenvolvimento dos alunos e do trabalho a ser realizado. Eram essas as metas daquele grupo de professores que se mantinha. Os professores apresentavam propostas de formação permanente. Desejavam participar de formação a distância e em horário de trabalho, formação esta que os auxiliassem em seu trabalho no cotidiano escolar. Infelizmente, pouco foi feito em relação a isso, pois as demandas de formações se restringiam às que eram ofertadas pela Secretaria de Educação.

Com as eleições municipais que ocorreram ao final de 2016, houve o remanejamento de equipes gestoras; com isso, eu deixei esta unidade, sendo transferida para outra.

4.3.3 A terceira escola onde atuei como diretora em uma rede municipal: EMEIEF Palmeira

Relatarei aqui minhas experiências como diretora em uma escola municipal de uma cidade da região do ABC paulista.

No ano de 2017, fui remanejada para a EMEIEF Palmeira na qual atuei como diretora por um ano. Com as experiências adquiridas ao longo da gestão nas escolas por onde fui passando, fui construindo minha identidade enquanto gestora, a partir de minhas experiências profissionais. Nesse percurso, eu contava com minha formação acadêmica no curso de Pedagogia e também no curso de Especialização em Gestão Escolar. A formação acadêmica me permitiu ter o contato com teorias, leis e direitos dos estudantes em relação ao exercício da gestão, porém foi na prática que todas elas passaram a ter sentido e significado. A rede municipal de ensino raramente proporcionava momentos de formações estruturadas aos gestores em horário de trabalho. As formações se reduziam a reuniões para orientações acerca de encaminhamentos a serem realizados e acompanhados pelos gestores.

A EMEIEF Palmeira foi construída em 1996, junto a uma Creche e um ginásio de esportes, mas sua inauguração só ocorreu em 1998. Este local era um terreno com algumas partes em declive, com uma nascente e muito mato, no qual as crianças do bairro jogavam bola e se divertiam. Sendo assim, a prefeitura fez a construção, para a população, deste centro integrado Creche/EMEIEF/Ginásio de Esportes, localizado em um bairro no segundo subdistrito de Santo André. A escola, localizada num bairro residencial, com uma boa infraestrutura, possui saneamento básico e comércio local diversificado.

Nesta unidade escolar eram atendidas crianças da Educação Infantil e Ensino Fundamental. Destas, uma parcela relativamente pequena possuía algum tipo de dificuldade em seu processo de aprendizagem. Alguns fatores familiares interferiam no rendimento escolar, portanto a busca pela proximidade da família com a escola era constante, pois poderia diminuir esses efeitos, fazendo com que a criança se tornasse mais participativa em seu processo de aprendizagem e, assim, melhorasse seu rendimento escolar. A equipe gestora criava estratégias para aproximar as famílias da escola. Marcávamos reunião individualizada e em horários específicos, de modo que os pais pudessem vir até a escola. Várias vezes íamos até as casas de algumas crianças para conversar com os pais. A participação das famílias na vida escolar dos filhos era bem diversificada quanto ao tempo disponível, mas procuravam se adequar e acompanhar os filhos em suas necessidades e atender as solicitações feitas pela escola, tanto em comparecimento às reuniões como outros acompanhamentos necessários e quando solicitados para reuniões individuais.

As famílias apresentavam, como expectativas em relação à equipe gestora, o estabelecimento de parcerias entre gestores e famílias e que, dessa forma, escola e famílias desenvolvessem um bom trabalho, empenhadas no aprendizado dos alunos. Essas expectativas eram tiradas com os pais durante as primeiras reuniões que aconteciam no início do ano letivo. Dos professores, elas esperavam que contribuíssem para um bom desenvolvimento de seus filhos, com dedicação, amor e paciência. Também esperavam que seus filhos tivessem atenção, vontade e interesse pelos estudos, que pudessem crescer com o que aprendem na escola, desenvolvendo senso de responsabilidade, educação e respeito ao próximo, contando sempre com o auxílio dos professores.

Naquele ano de 2017, o grupo de professores da unidade escolar contava com 18 professoras no Ensino Regular, das quais sete atuavam na Educação Infantil e 11 no Ensino Fundamental, dois professores de Educação Física, dos quais um deles substituíria no contraturno duas vezes por semana, duas professoras readaptadas e duas professoras substitutas, sendo que uma no turno manhã e uma no turno da tarde. A maior parte do quadro de professores já atuava há alguns anos nesta unidade escolar. Alguns destes profissionais acumulavam cargos em outra rede de ensino municipal e estadual, ou tinham dois cargos na rede de Santo André.

Os professores viam sua profissão como a mais nobre e importante de todas, mas que ainda precisava ser mais valorizada. Acreditavam na inclusão de alunos com deficiência, porém tinham a convicção de que há muito por se fazer, para que houvesse a inclusão de fato. Para este grupo, ser professor significava ser mediador, exemplo e referência, viver em constante aprendizado, fazer a diferença e ser diferente, sendo sempre surpreendidos pelo novo e que o professor vai além de ensinar, que ele tem a chance de aprender juntos, constantemente.

Para o grupo, são pontos importantes em sua profissão: as parcerias, a busca por atualização, o respeito, a dedicação, a disposição, o compromisso, o amor, a responsabilidade, a ética, a paciência, o altruísmo, a organização e boas condições de trabalho. Têm como ponto forte o compromisso com o aluno, vendo-o como a parte mais importante do processo de ensino-aprendizagem, auxiliando-o para o seu pleno desenvolvimento, com organização e planejamento.

Eu percebia professores que se dedicavam para que a escola estivesse sempre em movimento, tendo constantes modificações. Demonstravam interesse por uma escola comprometida com a educação, respeitando o interesse dos alunos, organizada, acolhedora, bem estruturada, limpa, com uma boa gestão e trabalho em equipe.

De modo geral, eu tinha a percepção de um grupo responsável e preocupado com os alunos. Gostavam do que faziam, buscavam sempre dar o melhor de si. Eram criativos e demonstravam estar dispostos a aprender. Eram dedicados e planejavam suas ações visando ao desenvolvimento integral dos alunos.

No ano de 2017, na EMEIEF Palmeira, tínhamos matriculados 455 alunos, sendo 158 na Educação Infantil e 297 no Ensino Fundamental.

Na Educação Infantil, a maioria das crianças tiveram uma boa adaptação. Gostavam de brincar, conhecer, socializar experiências, falando de si e de seus mundos. As crianças se mostravam alegres, dispostas, interessadas, curiosas, participativas e vinham se tornando independentes pouco a pouco nas ações cotidianas de constante descoberta, desenvolvimento da autonomia, formação de hábitos e aquisição de conhecimentos. As professoras dessa modalidade tinham como foco de seu trabalho a promoção de situações de aprendizagem em diferentes aspectos (físico, social e intelectual), garantindo como estratégia sempre a parte lúdica e visando à aquisição de novos conhecimentos, servindo de base para os anos seguintes. Também visavam proporcionar o desenvolvimento da autonomia e da capacidade de resolver as diversas situações-problema que surgiam no dia a dia.

No Ensino Fundamental, as crianças seguiam ampliando seus conhecimentos. Para isso, as professoras se utilizavam de trabalhos específicos e diferenciados, fazendo constantes intervenções, estimulando os alunos, buscando o melhor desenvolvimento de sua aprendizagem. Demonstravam interesse por jogos, leitura, aulas no Laboratório de Informática, vídeos e brincadeiras em geral.

Quando trabalhávamos momentos de escuta com as crianças por meio do conselho mirim, elas mesmas propunham situações de melhorias em relação à escola. Apresentavam como principais necessidades adquirir maior organização e disciplina em sala de aula, melhorar a postura em relação a situações-problema frequentes no cotidiano, além de avançar na aquisição de conhecimentos. Para isso, realizamos trabalhos diversos, como, por exemplo, o trabalho cooperativo com duplas produtivas, baseando-nos nas hipóteses de escrita de cada um, fóruns de escuta e contribuições das crianças por meio do conselho mirim. O principal foco nessa fase era a alfabetização, Língua Portuguesa e Matemática. Contudo, não deixávamos de lado as outras áreas do conhecimento, sendo abordados temas diversos nas aulas. Também visávamos ao desenvolvimento da autonomia e ao fortalecimento de vínculos afetivos.

Quanto aos alunos com deficiência, os professores recebiam orientação da professora assessora de educação inclusiva (PAEI), que acompanha o planejamento das ações dos professores e da escola como um todo no que se diz respeito ao plano de acompanhamento para as crianças com deficiência e que necessitam de atendimento especializado na rede de ensino. Nesse plano, havia o histórico do aluno,

encaminhamentos e orientação de trabalho. Tínhamos 22 alunos com deficiência, entre eles, transtorno do espectro autista (TEA), deficiência física, deficiência intelectual e deficiências múltiplas. Alguns alunos não precisavam de atividades diferenciadas e sim de intervenção diferenciada para que pudessem se desenvolver na sua aprendizagem. Era um grande desafio para os professores e equipe gestora.

Outro grande desafio naquele ano foi conduzir a unidade escolar com a dupla gestora, composta por mim, diretora, e pela assistente pedagógica (esta estava acessando a função pela primeira vez, iniciando essa experiência), ambas empenhadas em dar continuidade ao trabalho em equipe que já vinha sendo realizado na unidade. Naquele ano, não contávamos com uma vice-diretora, em virtude do corte de gastos pela gestão que iniciara no município.

Entendemos que a educação pública de qualidade seria para todos e, para tanto, todo empenho deveria ser realizado para que o aluno fosse foco de todas as ações dentro da escola. Primamos pela parceria da equipe gestora, bem como de todos os envolvidos no processo educativo, o que se tornou, para a dupla gestora, a principal busca diária, para que houvesse respeito, transparência nas ações e nas relações. A tomada de decisões era pautada no diálogo e na escuta do coletivo da unidade escolar para que se pudesse, assim, fazer o melhor para a comunidade escolar, de forma colaborativa e participativa.

Foi um ano muito desafiador, em virtude de várias mudanças na administração da nova gestão do município. A equipe gestora procurou se inteirar dos diversos assuntos pertinentes à escola e à SE como um todo, e sempre se propôs a buscar orientações e soluções necessárias. Colocamo-nos à disposição dos funcionários, alunos, pais e responsáveis, para lhes oferecer um atendimento de qualidade, tirar encaminhamentos, orientações, a fim de juntos encontrarmos alternativas para solucionarmos as diversas situações que fossem surgindo.

Iniciar o período de 2017 na EMEIEF Palmeira, como DUE, trouxe-me muitos desafios. Não conhecia a realidade da unidade escolar em seus aspectos físicos, estruturais, materiais e humanos.

Foi um início de ano difícil. Estava entrando nessa unidade, conhecendo aquele grupo de pessoas. Estávamos também iniciando uma nova gestão pública, em virtude da última eleição que acontecera no final do ano anterior. Com isso, o grupo estava atônito com as expectativas pelas mudanças que sempre ocorriam. Eu não conhecia

nada daquela escola e daquele grupo. Aos poucos, fomos nos conhecendo enquanto equipe; as famílias também foram se aproximando da escola, com o contato por meio das crianças, das reuniões com as famílias e atendimentos individualizados, conforme surgiam as necessidades. Foi um desafio iniciar o trabalho em um novo local, conhecer as pessoas, adquirir a confiança delas e elas a nossa. Este foi um processo de construção das relações com o qual tive que lidar. O mais desafiador foi encaminhar questões que fugiam da minha governabilidade, a fim de solucionarmos os problemas, como, por exemplo, a falta de professores, falta de funcionários, materiais e até mesmo de um vice-diretor que, no momento, não tínhamos, por conta dos cortes de gastos na rede. Nós nos víamos impotentes para atuar diante de tantas questões, as quais eram de suma importância para mantermos a escola funcionando com o mínimo de condições de trabalho para todos e de atendimento de qualidade às crianças.

Aceitei o desafio de assumir a direção em parceria com a assistente pedagógica que compunha comigo, assumindo esse novo desafio, pois, até então, havia atuado como PAEI na rede de ensino. Passamos a atuar em dupla, pois, diante do cenário de recessão da rede, não contaríamos com a atuação de uma vice-diretora a compor a equipe gestora.

Enquanto diretora da unidade escolar, eu estava encarregada de orquestrar a administração da escola enquanto instituição de ensino, o fazer pedagógico e a relação com a comunidade. Escola organizada e limpa, equipamentos funcionando, funcionários em ação, comunidade participativa e, acima de tudo, alunos aprendendo. Esse seria o cenário ideal para essa instituição de ensino. Não se poderia chegar a esse lugar sem muito trabalho e sem a minha presença enquanto diretora e, sobretudo, na parceria e colaboração de todos os envolvidos no trabalho diário, para que tudo acontecesse.

Para isso, buscamos: cuidar das finanças da escola; prestar contas à comunidade escolar; articular a participação do conselho de escola; conhecer as normas e legislações da Secretaria de Educação; identificar as necessidades da escola, a fim de buscar soluções junto à Secretaria de Educação e, por meio dos recursos da própria escola, prezar pelo bom relacionamento e parceria dos membros da equipe escolar, a fim de poder garantir um ambiente acolhedor, respeitoso e participativo; cuidar da integridade física da escola, tanto na manutenção dos

ambientes quanto dos objetos e equipamentos; conduzir a elaboração do Projeto Político-Pedagógico (PPP), mobilizando todos os segmentos da comunidade escolar bem como sua execução; acompanhar o cotidiano da sala de aula e o avanço na aprendizagem dos alunos; estabelecer parceria com a assistente pedagógica na gestão da aprendizagem dos alunos e na articulação do trabalho dos professores; acompanhar o trabalho dos demais funcionários da escola, como merenda, administrativos, limpeza; e manter a comunicação com as famílias, fazendo atendimento, quando necessário.

Não foi tarefa fácil, diante de todos os desafios encontrados desde o início e no decorrer do ano letivo. Logo no primeiro dia de trabalho do ano letivo, fomos impossibilitadas de entrar na unidade escolar, pois a mesma passava por processo de desinsetização, portanto, somente no outro dia poderíamos entrar no espaço. O detalhe é que no outro dia receberíamos a equipe de professores logo às sete da manhã, como sendo o primeiro dia de trabalho, no qual a dupla gestora deveria recebê-la. Para isso, seria necessário organizar essa recepção com planejamento de pauta, organização dos espaços e um café, pois seria o primeiro dia que estaríamos em contato com a nova equipe de trabalho. O jeito foi sairmos à procura de outro espaço para que pudéssemos planejar essa ação e não tínhamos mais tanto tempo. Fomos acolhidas pela dupla gestora de uma escola vizinha que nos cedeu o espaço e os equipamentos para que planejássemos a pauta. Em relação ao café e aos espaços, fizemos fora da escola, a fim de deixarmos tudo pronto no dia anterior e chegarmos algumas horas antes do início do trabalho, a fim de limpar e organizar pelo menos uma sala onde estaríamos recebendo os professores. Naquele momento, a escola estava sem equipe de limpeza, pois a empresa terceirizada havia expirado seu contrato com a prefeitura, desde o final do ano anterior e, nesta unidade, contávamos apenas com uma funcionária da limpeza que auxiliou naquele dia e nos próximos que viriam até a chegada de novas funcionárias para a limpeza do prédio.

Sem servente, sem equipe de limpeza, apenas com uma funcionária da limpeza, lá estávamos nós no trabalho de pegar “baratas” que íamos encontrando pelos espaços da unidade escolar, em virtude da desinsetização, há poucas horas antes de receber as pessoas que comporiam nosso novo grupo de trabalho para o ano de 2017. Que desafio! Quanta expectativa! O grupo era novidade para nós e nós novidade para o grupo. Não nos conhecíamos. Tudo era de fato novo e muitas

mudanças estavam por vir, inclusive era um momento de mudança de gestão de governo, o que contribuía para a ansiedade e expectativas nossas e do grupo.

Vencido o primeiro dia de trabalho com as equipes, muitos outros desafios estavam por vir.

Neste ano de 2017, aconteceram as novas eleições do Conselho de Escola, o que muito contou com a minha efetiva participação e articulação, a fim de mobilizar as pessoas dos segmentos da escola para que todo o processo eleitoral fosse realizado dentro dos trâmites legais. Os procedimentos em relação à construção do PPP também foram acontecendo simultaneamente, juntamente com as responsabilidades com a Unidade Escolar, recebimento e acolhimento das famílias e comunidade, organização e acompanhamento de rotinas, cumprimento de prazos, planejamento e participação em RPS. Tivemos, com todas essas situações, um quadro muito peculiar, em se tratando de faltas de professores e funcionários que, no momento, não compunham o quadro de funcionários da unidade, o que afetou a qualidade do trabalho na unidade escolar.

Quando assumimos a função gratificada em janeiro desse ano, fomos informadas da ausência de uma vice-diretora que, no momento, não comporia a equipe gestora, em virtude das dificuldades que essa rede vinha atravessando e dos desafios a serem superados. Apesar de estarmos com um membro a menos na equipe gestora, já era sabido que o trabalho não diminuiria; muito pelo contrário, maiores seriam os desafios e o trabalho, como foi, de fato. Compreendemos a situação e independentemente disso, aceitamos o desafio, não medindo esforços para fazer o melhor por essa escola: alunos, professores, funcionários e as famílias, como temos feito, porém sem o gerenciamento e suprimento das dificuldades postas, o trabalho não aconteceu como deveria.

Diante disso, em vários momentos eu me senti abatida, desmotivada e até adoecendo. Sei que o grupo, em alguns momentos, sentiu isso também. As fragilidades diante das coisas com as quais naquele momento não conseguia lidar como uma “super diretora” eram evidentes a mim e ao grupo que eu conduzia.

Essa comunidade escolar, composta por todos os segmentos da EMEIF, colocavam-se diante da dupla gestora exigindo por seus direitos e expondo as situações para a dupla gestora resolver, muitas vezes com imposições, faltando com

o bom senso e o respeito. Quando assumimos esta escola, encontramos duas salas de aula no período da tarde com as situações predefinidas.

No 2º Ciclo Inicial da Educação Infantil, a professora se encontrava afastada por licença maternidade. Quando retornasse, no início de março, iniciaria o período de licença de amamentação. Para tanto, contávamos com uma professora substituta, no período da tarde, três vezes na semana, que assumiria a turma na ausência da professora, e nos outros dois dias a equipe gestora se revezaria. Infelizmente, perdemos essa professora por motivo de aposentadoria. Na referida rede de ensino, contamos com o professor que realiza jornada de flexibilização, ou seja, esse professor tem sua jornada fixa de trabalho em seu período de titularidade onde cumpre 24, 27 ou 30 horas semanais e tem a possibilidade de flexibilizar, ou seja, complementar essa jornada de trabalho acrescidas de 16, 13 ou 10 horas no contraturno de sua jornada de titularidade, cumprindo no máximo uma jornada de 40 horas semanais na docência.

Na sequência, tivemos o afastamento de outra professora do 1º ano do Ensino Fundamental também do período da tarde, seguido de uma readaptação. Para cobrir a ausência dessa professora, contávamos com uma substituta de período, que veio à unidade somente alguns dias após a atribuição realizada em meados do mês de fevereiro. Infelizmente, logo perdemos essa professora, pois lhe foi atribuída outra escola. Para assumir a sala, no lugar dessa professora, recebemos uma professora que também se encontrava como a professora anterior, de licença amamentação, saindo mais cedo diariamente uma hora e meia, em uma turma de 1º ano.

Tivemos, no período da tarde, essa realidade durante quatro meses. Foram duas professoras de turmas com idades muito pequenas saindo diariamente mais cedo com período de licença amamentação. Sabemos do direito que as profissionais possuem e não questionamos o fato. A questão é que o fato de em cada dia uma pessoa diferente estar com essas turmas acabou comprometendo o trabalho pedagógico, bem como o avanço das crianças, pois não acontecia com continuidade e qualidade. Por outro lado, a dupla gestora, mais a PAEI, desdobrou-se para cobrir essas turmas. Muitas vezes pelas ausências de professores que ocorrem em outras turmas ao mesmo tempo, a DUE e a AP substituíram em sala essas professoras, além de cumprir com todas as demais atribuições que lhes são de responsabilidade dentro da unidade escolar. Enquanto estive em sala de aula, fui requisitada para resolver

situações na unidade escolar e com isso acabava por fazer várias coisas ao mesmo tempo, além de atender aos alunos naquele momento. Já tivemos conversas bem difíceis com os pais em reunião com as famílias, individuais e até recebemos queixas junto ao DEEIF para tratar de vários problemas que teriam sido ocasionados por situações de faltas de professores e substituições por vários professores numa sequência de dias diferentes.

A dupla gestora precisou se desdobrar o tempo todo para atender aos dois períodos na entrada e saída dos alunos; substituir as faltas de professores, pois as 50 horas extras mensais que recebíamos não foram suficientes, em virtude de tantas faltas (licenças médicas, banco de horas gerados desde o ano passado, folga eleitoral, entre abonadas e outros); preparar e acompanhar as RPS, quando não estávamos conseguindo nos encontrar para realizar a conversa, estudo e alinhamento dos fazeres para um momento tão importante e rico dentro da unidade escolar. Destaco aqui o fato de que essa unidade escolar possuía no total 22 crianças com laudos e diagnósticos médicos de deficiência e transtornos sendo acompanhadas pelo CADE, CAEM e sala de recursos, e 21 crianças com restrições alimentares.

Ao chegar nessa unidade, eu me deparei com uma situação muito delicada de processo de avaliação de estágio probatório por fazer, referente a uma professora, que apresentava um quadro de inúmeras faltas, licenças médicas, dificuldades de gestão de sala de aula e deficiência física. Não foi fácil conduzir a avaliação com essa professora e precisamos contar com auxílio do Departamento de Recursos Humanos (DRH), Gerência de Saúde do Servidor (GSS), Departamento de Educação Infantil e Ensino Fundamental (DEIEF), a fim de dar suporte quanto à definição da situação dessa funcionária, uma vez que se encontrava no término de seu período de estágio probatório. Esse caso exigiu tempo, muita seriedade, serenidade, além da prática de todos os princípios da gestão pública, ao conduzir a situação com muito respeito e coerência, para que a professora permanecesse no cargo, seus direitos fossem garantidos e também os das crianças que deveriam ser atendidas com qualidade. Fiquei somente um ano como diretora na referida unidade escolar e não pude acompanhar o desfecho do caso da referida professora e a resolução da situação.

Sabemos que os desafios, muito trabalho e esforço são inerentes na nossa rotina diária no trabalho escolar, porém a falta de condições mínimas de trabalho, nos mais diversos aspectos, gera estresse e enfermidades, ocasionando negativas no

desempenho da unidade escolar como um todo. Toda a nossa postura e conduta refletem diretamente no grupo e sabemos que temos refletido isso no grupo. A exemplo disso, tivemos uma professora que procurou a dupla gestora e fez o seguinte comentário: “Tenho visto a DUE muito cansada e desanimada e a AP desesperada, com muita vontade, porém perdida diante de tantas coisas a fazer só cobrando o tempo todo”. Sempre valorizei a avaliação e o olhar do grupo sobre a equipe. Acho que eles podem ser nosso termômetro, ao avaliar positivamente ou criticamente nosso trabalho, para que, a partir disso, possamos refletir e avaliar nossas ações para possíveis melhorias.

Devo dizer que muitas são as atribuições inerentes à função de gestão, as quais devem ser realizadas com muita responsabilidade, empenho, dedicação e isso sem contar com a seriedade de se colocar em prática, em cada atitude e direcionamento, os princípios da gestão pública, como legalidade, impessoalidade, moralidade, publicidade e eficiência. Quando avaliava meu trabalho, refletia sobre o quanto poderia ter avançado se não estivesse lançando mão para fazer coisas que outros poderiam estar realizando em suas funções enquanto eu estou realizando, porque no momento e de acordo com cada situação, não teria quem o fizesse.

Contei por várias vezes com a parceria da coordenadora de serviço educacional (CSE) que esteve na unidade realizando substituições de professores, auxiliando nos procedimentos com a comunidade e procedimentos de equipe gestora na ausência da assistente pedagógica por motivos de licença nojo e acidente de trabalho. A CSE nos atendeu, conforme nossas solicitações junto ao Departamento, naquilo que lhe foi pertinente, referente a todos os problemas que a escola vinha enfrentando.

A cada dia percebia a comunidade, os pais, os alunos, os professores e funcionários se acostumando com os processos de adaptação e conhecimento sobre a dupla gestora e a estabelecer parcerias. As faltas dos professores na unidade escolar, a meu ver, eram excessivas, embora médicas, pois de certa forma afetavam o rendimento escolar das crianças.

Enquanto diretora desta unidade escolar, fui tendo experiências profissionais a partir dos desafios que enfrentava diante dos limites e das possibilidades da escola. Procurei fazer meu trabalho com muito empenho, dedicação e responsabilidade. Cada novo e árduo desafio que surgia se tornava um recurso para meu amadurecimento e

crescimento pessoal e profissional. Sempre procurei ouvir a todas as partes envolvidas nas mais diversas situações, fossem elas de conflitos ou do processo educativo, visando à tomada de decisões coletivas acerca do progresso educacional, na certeza de que dias melhores virão, por meio da nossa ação sobre a mais desafiadora realidade que pode ser transformada por ela.

Naquele momento da minha atuação como diretora, a SE não designou uma vice-diretora para aquela escola e também para as demais; também não contratou professores substitutos, a fim de suprir as faltas dos professores regentes. Esses são exemplos de falhas do sistema que impactam diretamente o trabalho da gestão escolar. Como fazer gestão democrática e de qualidade no meio disso? É nesse meio que os gestores estavam e estão a lutar todos os dias. É sabido, pelos gestores, que as desavenças na gestão virão de todos os lados e diariamente, porém esse tipo de gestão estaria ocorrendo por conta da nova gestão pública do município, gerencial, que tira a responsabilidade do Estado e joga na escola, sob uma pretensa autonomia; ou seja, transfere responsabilidades mas não oferece novos recursos para as novas demandas. Os sujeitos envolvidos no processo de condução da escola são quem devem resolver. Essa é uma perspectiva individual de resolução de problemas.

Essas situações apresentadas, que eu estava vivenciando enquanto diretora da unidade escolar frente à nova gestão pública, fizeram-me pensar em adquirir uma nova experiência na gestão enquanto diretora em uma escola estadual. Daí a decisão de mudar de rede de ensino, para atuar como gestora na rede estadual de ensino. Eu estava disposta naquele momento a experimentar novas oportunidades, vivenciando a gestão em escolas estaduais, para que eu pudesse traçar novos rumos e experiências novas acerca da forma de gestão pública daquela Secretaria de Educação. Foi quando participei do processo seletivo por concurso para diretor de escola no estado de São Paulo, publicado por edital naquele ano de 2017, no qual fui aprovada como diretora efetiva e passei a realizar todos os trâmites para assumir o cargo no exercício da gestão na nova escola.

Informei à minha coordenadora de serviço educacional sobre a minha saída, uma vez que, ao final daquele ano, eu já havia sido classificada no concurso de diretor do Estado e também já havia passado pelo processo de atribuição de escola.

4.4 MUITAS EXPERIÊNCIAS EM UM CURTO PERÍODO DE ATUAÇÃO COMO DIRETORA EFETIVA EM UMA ESCOLA ESTADUAL: EE GOIABEIRA

Descreverei o relato do meu ingresso como diretora efetiva de uma escola pública estadual em um município da região do ABC paulista. Essa foi a quarta escola pública em que eu atuei como diretora.

Nos anos de 2018 e 2019, atuei como diretora efetiva no estado de São Paulo na escola estadual EE Goiabeira, no município de Santo André, por intermédio de concurso público que ocorreu no ano de 2017, acumulando com o cargo na rede de ensino do município, como professora na Educação de Jovens e Adultos (EJA), em classe de alfabetização. Para que eu pudesse atuar as 40 horas semanais com carga diária de oito horas enquanto diretora no Estado, foi necessário acúmulo de cargo entre as duas redes; portanto, no município, mudei de modalidade, atuando durante o período noturno dando aulas para a modalidade da EJA, totalizando 20 horas semanais no município e 40 horas semanais no Estado. Cumpria 60 horas semanais de trabalho, acumulando os cargos de diretora (40 horas semanais) durante o dia e professora da EJA durante a noite (20 horas semanais) na rede municipal de ensino.

4.4.1 Conhecendo a escola

Trago aqui o relato da minha experiência com a chegada na Escola Estadual Goiabeira, no início do exercício, após minha nomeação.

Ingressei na EE Goiabeira no dia 09/02/2018, data da posse em exercício, e reservei alguns dias no mês de fevereiro para visitar a escola na qual iria atuar, para coletar as informações necessárias a partir do conhecimento da equipe e também dos espaços físicos da mesma. Neste curto espaço de tempo, já no exercício do cargo de diretor de escola, vivenciei experiências intensas, entre elas, conhecimento da equipe, dos estudantes e da comunidade escolar e sua caracterização.

A Escola Estadual Goiabeira está localizada no bairro Jardim Telles de Menezes, em Santo André. Tem como vizinhos a cidade de Mauá e São Bernardo do Campo. É um bairro que apresenta alguns problemas de moradia, saneamento básico e criminalidade, como o consumo e tráfico de drogas. O perímetro em torno da escola está dividido em moradias regularizadas, com casas em alvenarias espaçosas, amplas, água, esgoto,

asfaltamento e energia elétrica, destoando do outro perímetro frente à escola, com casas pequenas de alvenaria ou madeira, vielas estreitas com esgoto a céu aberto, sem energia elétrica e água encanada. Ocupações irregulares em terrenos não autorizados pelos órgãos competentes, fazendo com que a escola fosse muitas vezes o espaço de lazer para todos os que estudam ou não na unidade escolar. A utilização para consumo de drogas ilícitas também pode ser observada, quando após retorno às aulas nos finais de semana, são encontrados por funcionários nos espaços internos, vestígios de pichações e objetos que nos reportam aos fatos. O bairro conta também com um vasto comércio local contendo farmácias, padarias, mercados, açougues, postos de gasolina, bancos, lotéricas, lojas de calçados, roupas, eletrodomésticos, feira livre, entre outros. Não há área de lazer acessível na região próxima à escola.

A escola está inserida em uma comunidade carente de baixa renda. A comunidade escolar é formada, em sua maioria, por alunos oriundos do próprio bairro, com pais trabalhadores de pouca formação acadêmica e muitos deles desempregados. Esse fato implica na falta de comprometimento e participação no desenvolvimento escolar dos nossos alunos. Muitas mães deixam seus lares buscando trabalho para ajudar no orçamento doméstico, ou até mesmo como única fonte de sustento da casa.

A comunidade desta escola não difere da maioria das escolas públicas da periferia, com as diferenças sociais, problemas financeiros e estrutura familiar. A falta de emprego ou atividade econômica sustentável resulta em um elevado número de pessoas das famílias envolvidas com o uso de álcool e drogas, deixando as crianças fragilizadas e em estado de vulnerabilidade. Em sua maioria, residem nas comunidades chamadas pelos moradores de “Favelinha do Amor”, que fica em frente à escola e à “Comunidade do Tigay”, que fica próxima. A maioria das crianças vêm à escola acompanhadas por pais, mães, tios, avós e irmãos adolescentes, porém ainda encontramos a realidade de várias delas andarem desacompanhadas. Uma parcela considerável das crianças que frequentam a escola é atendida por projetos sociais como o Lar de Maria e Somasquinho, no contraturno da escola.

A Escola Estadual Goiabeira, em 2018 e 2019, atendia cerca de 310 alunos de faixa etária entre 6 e 11 anos, no Ensino Fundamental dos Anos Iniciais (1º ao 5º ano). Mantinha 13 salas de aula em funcionamento, sendo cinco no período da manhã e seis no período da tarde. Para se chegar às salas localizadas nos 1º e 2º andares,

eram utilizadas escadas, não havendo rampas de acesso ou elevador para se chegar até as mesmas. Para auxiliar em atividades extraclasse, a escola conta com uma sala multimídia, uma biblioteca, uma sala de informática, uma sala ambiente de Artes e de Educação Física.

A unidade conta com uma sala de professores, uma secretaria, uma sala para direção e vice-direção, uma cozinha da merenda e uma cozinha para funcionários, dois banheiros para professores e funcionários administrativos, sendo um masculino e um feminino, um banheiro para funcionárias da limpeza terceirizada e dois banheiros para alunos (estes não são adaptados para deficientes e estão em situações precárias necessitando de reforma). Os espaços internos e externos careciam de pintura, reforma e manutenção, pátio coberto, com espaço reservado para refeições com mesas e próprios, um espaço para cantina, uma residência do ocupante de zeladoria, uma quadra poliesportiva descoberta necessitando de reforma.

A escola era composta por uma grande área no seu entorno, com pés de goiaba, banana, chuchu e algumas outras plantas e árvores que necessitam de constante manutenção e poda do mato que cresce muito rápido. Nesses espaços há diariamente grande circulação de toda a comunidade que transita de uma extremidade a outra das ruas paralelas ao complexo da escola além de utilizarem desse espaço para o consumo de drogas. Parte do espaço externo também era utilizado para estacionamento de veículos. A parte externa necessitava de reforma e reestruturação dos espaços coletivos, conforme ilustram as figuras 13 e 14.

Figura 13 – Escola Estadual Goiabeira, área externa



Fonte: acervo pessoal.

Figura 14 – Escola Estadual Goiabeira, fachada externa



Fonte: acervo pessoal.

O muro externo e o espaço ao entorno eram utilizados como depósitos de lixo. Conforme ilustram as figuras 15, 16 e 17, os moradores não utilizam as caçambas deixadas pela Prefeitura para descarte de lixo dentro da comunidade. Em dias de coleta do lixo pelo caminhão, era notória a dificuldade dos coletores ao recolherem tanto lixo espalhado pelas calçadas. Apesar das constantes conversas e trabalho de conscientização com as crianças, a fim de não continuarem com a prática de depositar lixo em frente à escola e no entorno, não houve mudança dessa prática. Tal ato atrapalhava o trânsito de adultos e crianças pela calçada, colocando-as em risco de atropelamento além de atrair roedores, pombos e cães, a fim de mexerem no lixo em busca de alimento.

Figura 15 – Muro externo da Escola Estadual Goiabeira



Fonte: acervo pessoal.

Figura 16 – Coleta de lixo, em frente à Escola Estadual Goiabeira



Fonte: acervo pessoal.

Figura 17 – Coleta de lixo em frente à Escola Estadual Goiabeira



Fonte: acervo pessoal.

As maiores fragilidades apresentadas nessa escola foram a falta de comprometimento familiar com o processo de ensino e aprendizagem, associado à frequência irregular, que não permitia ao aluno criar uma rotina de aprendizagem, ocasionando o baixo rendimento no desempenho escolar. Com todas essas situações postas, a escola apresentava, em seus resultados, baixos índices de desempenho no IDESP, na região de crianças fora da escola e em situação de vulnerabilidade social. As crianças, em sua maioria, são filhos de uma geração de pais jovens que não frequentaram a escola ou que não concluíram os estudos.

4.4.2 Análise da gestão

Ao chegar à unidade escolar em fevereiro de 2018, parte das ações já se encontravam em andamento, tais como atribuição, elaboração do calendário escolar, entre outras. Passamos a conhecer a equipe em seus diversos segmentos por meio de conversas informais, reuniões a fim de nos inteirarmos e, juntos, alinharmos o trabalho de acordo com o que já estava em andamento e dar continuidade aos processos.

Encontramos um grupo de funcionários e educadores desmotivados com a situação atual da escola, em se tratando de baixos índices do rendimento escolar junto ao Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (IDESP) descontinuidade do trabalho administrativo, pedagógico e de gestão de pessoas, e principalmente com a situação do prédio escolar, em se tratando de falta de manutenção e estrutura adequada para o atendimento da comunidade escolar. Havia muito por fazer em relação à manutenção estrutural do prédio escolar. Várias salas de aula se encontravam com pinturas por fazer e vazamentos de água das chuvas no teto e paredes, conforme ilustra a figura 18.

Figura 18 – Sala de aula com goteiras na Escola Estadual Goiabeira



Fonte: acervo pessoal.

Não contei com auxílio de um vice-diretor, pois o módulo não comportava esse profissional, o que me fez falta, pois com um vice-diretor possibilitaria o auxílio na contribuição do trabalho diário e na composição da equipe gestora para o fortalecimento das ações para os avanços dos resultados escolares.

Os documentos Proposta Pedagógica e Regimento Escolar da EE Goiabeira traziam questões ligadas ao tema “Diversidade”, relacionadas à igualdade nos direitos de todos na escola. Os objetivos da educação escolar, inspirados nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, têm por finalidade: o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para a cidadania e sua qualificação para o trabalho; a construção de uma sociedade de pessoas diferentes, mas não desiguais, que serão capazes de criar um futuro e inventar possibilidades inéditas; usufruir de um ambiente de aprendizagem apropriado e incentivador, livre de discriminação, constrangimentos ou intolerância; receber atenção e respeito dos colegas, professores, funcionários e colaboradores da escola, independentemente da idade, sexo, raça, cor, credo, religião, origem social, nacionalidade, deficiências, estado civil, orientação sexual ou crenças políticas.

Tanto nos documentos da escola como nas discussões, reflexões dos envolvidos no processo educativo e nas ações da escola propriamente dita, fazia-se necessária a presença do tema diversidade, no sentido mais abrangente, ou seja, o tema precisava ser compreendido e valorizado por toda a comunidade escolar e as ações pensadas, planejadas e executadas. Para tanto, desde o ingresso nesta unidade escolar como diretora, o trabalho foi focado na promoção da convivência entre as pessoas, na busca por uma convivência harmoniosa de respeito à diversidade, não somente no conhecimento conceitual, mas principalmente nas práticas pedagógicas da escola.

Em todos os lugares e tempos, tem sido desafiador o papel da escola e dos gestores no tocante à diversidade e, nessa escola em questão, não foi diferente. Nós nos empenhamos a fim de promovermos momentos de reflexão e conscientização perante as discriminações religiosa, social, racial, combate ao racismo, novos arranjos familiares, entre outros, junto à comunidade escolar como um todo: alunos, pais, professores, funcionários. Utilizamos para isso a busca pela aproximação das pessoas no âmbito escolar, nas conversas informais individuais e coletivas, nas reuniões formais por convocação com pais, alunos, conselho de escola, Associação de Pais e Mestres

(APM), Grêmio Estudantil, Atividade de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC) e no planejamento de projetos e ações pedagógicas voltadas para o tema.

Diante de todos os desafios encontrados na unidade escolar e das funções inerentes ao cargo de diretor de escola durante o período do trabalho em questão, foi tarefa contínua da direção e continuará no decorrer dos procedimentos diários:

- a) prestar contas à comunidade da situação atual da escola bem como das ações a serem realizadas inclusive referentes às verbas, sua destinação e aplicação;
- b) conhecer a legislação e as normas da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo para as ações na unidade escolar;
- c) identificar as necessidades da unidade escolar e buscar soluções junto às comunidades interna, externa e à Secretaria de Educação;
- d) prezar pelo bom relacionamento entre os membros da equipe escolar, garantindo um ambiente agradável;
- e) manter a escola limpa e organizada;
- f) garantir a integridade física da escola, tanto na manutenção dos ambientes quanto dos objetos e equipamentos;
- g) acompanhar a execução do Plano, mobilizando toda a comunidade escolar nesse trabalho e garantindo que o processo seja democrático;
- h) acompanhar o cotidiano da sala de aula e o avanço na aprendizagem dos alunos;
- i) manter parceria com a professora coordenadora pedagógica na gestão da aprendizagem dos alunos;
- j) incentivar e apoiar a implantação de projetos e iniciativas inovadoras, provendo o material e o espaço necessário para seu desenvolvimento;
- k) articular e acompanhar o trabalho da equipe gestora, de professores e funcionários;
- l) manter a comunicação com os pais e atendê-los quando necessário;
- m) zelar pela qualidade da educação, acesso e permanência dos alunos;
- n) acompanhar a entrada e saída dos alunos dentro do horário disponível na unidade escolar;
- o) garantir que os alunos fossem atendidos em faltas de professores, mesmo quando não houvesse substituições.

O trabalho com a comunidade, na EE Goiabeira, trouxe-nos desafios, reflexões, muito diálogo com todos os envolvidos no processo da escola, escuta, parcerias e, sobretudo, a colaboração de todos. Todo o processo de reconhecimento dos problemas da escola, bem como o diálogo para a proposição de soluções para os problemas nos proporcionou relevantes resultados diretamente no rendimento escolar dos alunos, bem como na aproximação e atuação da comunidade escolar junto à escola.

4.4.3 Formação para diretores ingressantes pela EFAP

Apresento aqui o Curso Específico de Formação para Diretores Ingressantes – 1ª Edição 2018, ofertado pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEE-SP), por meio da Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores do Estado de São Paulo “Paulo Renato Costa Souza” (EFAP), do qual participaram eu e os diretores ingressantes no período de 17 de agosto de 2018 a 17 de julho de 2020, conforme quadro 1.

Quadro 1 – Cronograma de conteúdo, datas e carga horária do Curso Específico de Formação para Diretores Ingressantes, 1ª Edição 2018

Curso Específico de Formação para Diretores Ingressantes – 1ª Edição 2018					
Conteúdo		Carga horária	Presencial	A distância	Período de realização
Módulo 1	Papel social da escola	AVA-EFAP	-	25h	17/08 a 18/10/2018
		Encontro presencial	8h	-	24/9 a 09/10/2018
Módulo 2	Análise do contexto	AVA-EFAP	-	25h	19/10 a 20/12/2018
		Encontro presencial	8h	-	26/11 a 11/12/2018
Módulo 3	Planejamento e organização escolar	AVA-EFAP	-	25h	21/12/18 a 21/02/2019
		Encontro presencial	8h	-	1º a 16/02/2019

Módulo 4	Gestão de resultados educacionais	AVA-EFAP	-	25h	22/02 a 25/04/2019
		Encontro presencial	8h	-	03 a 16/04/2019
Módulo 5	Acompanhamento e monitoramento do ensino e da aprendizagem	AVA-EFAP	-	25h	26/04 a 27/06/2018
		Encontro presencial	8h	-	03 a 18/06/2019
Módulo 6	Liderança na gestão escolar	AVA-EFAP	-	25h	28/06 a 29/08/2019
		Encontro presencial	8h	-	09 a 20/08/2019
Módulo 7	Gestão democrática e participativa	AVA-EFAP	-	25h	30/08 a 31/10/2019
		Encontro presencial	8h	-	14 a 26/10/2019
Módulo 8	Clima organizacional	AVA-EFAP	-	25h	1º/11 a 07/01/2020
		Encontro presencial	8h	-	De 06 a 18/11/2019
Módulo 9	Gestão da vida funcional	AVA-EFAP	-	24h	08/01 a 05/03/2020
		Encontro presencial	8h	-	19 a 29/02/2020
Módulo 10	Gestão do espaço físico e do patrimônio	AVA-EFAP	-	24h	06/03 a 07/05/2020
		Encontro presencial	8h	-	16 a 29/04/2020
Módulo 11	Gestão administrativa: financeiro, transporte e alimentação escolar	AVA-EFAP	-	24h	08/05 a 10/07/2020
		Encontro presencial	8h	-	11 a 29/06/2020
Total AVA-EFAP		272h	-	de 17/08/2018 a 17/07/2020	
Total Encontro Presencial (EP)		88h	-		
Total		360h	-		

Fonte: EFAP (2018).

O curso aconteceu a distância e com um encontro presencial a cada módulo, em formato de estudos autônomos, ou seja, de modo autoinstrucional (sem tutoria ou mediação, por meio do Ambiente Virtual de Aprendizagem da EFAP (AVA-AFAP). Foram 360 horas de carga horária, divididas em onze módulos.

A formação foi certamente importante para os gestores iniciantes dos quais eu fazia parte, a fim de nos trazer contribuições pertinentes ao fazer do diretor de escola na rede estadual de ensino. Foram importantes e essenciais a estrutura da formação proposta pela EFAP, bem como os estudos bibliográficos e as tarefas realizadas na prática, porém, na minha percepção, os momentos valiosos de aproveitamento da formação foram os encontros presenciais, que oportunizavam a nós, gestores iniciantes, o diálogo, as conversas, momentos em que trocávamos experiências, expúnhamos as nossas angústias e até, por vezes, desespero, por lidar com situações tão novas enfrentadas no início de carreira no referido cargo e sem o suporte almejado por parte dos técnicos da DE regional, para nos auxiliar com as orientações e resoluções das situações postas, inerentes do fazer do diretor, bem como as novas que iam surgindo ao longo do processo de trabalho.

4.4.4 Acolhendo as famílias

Tratarei aqui acerca do trabalho que realizamos na unidade escolar, a fim de acolher as famílias, na tentativa de trazê-las para uma participação mais efetiva nas ações da escola e no acompanhamento das crianças, uma vez que isso era um limite encontrado a ser superado na escola.

No dia 11 de maio de 2018, realizamos, juntamente com toda a comunidade escolar, uma homenagem às mães das crianças e àquelas que, de alguma forma, colocaram-se como tal no compromisso da educação diária das crianças. Os professores trabalharam a data com as crianças, bem como se prepararam ensaiando a música e a coreografia, e as crianças se apresentaram à comunidade escolar em homenagem às mães, conforme ilustram as figuras 19, 20 e 21.

Figura 19 – Diretora Desiclei se pronunciando em homenagem às mães na Escola Estadual Goiabeira



Fonte: acervo pessoal.

Figura 20 – Comunidade presente em festa de homenagem às mães na Escola Estadual Goiabeira



Fonte: acervo pessoal.

Figura 21 – Homenagem dos alunos às mães



Fonte: acervo pessoal.

O enfoque maior deste trabalho com as crianças foi valorizar a figura da mãe no seu papel de educadora, bem como daquela que o faz, desmistificando a cultura do comércio e do senso comum voltado para a data. Com as atividades culturais desenvolvidas na escola, desejávamos agregar a participação da comunidade. Tivemos uma participação significativa de mães e representantes que puderam vir até a escola e prestigiar aquilo que as crianças, juntamente com seus professores, puderam oferecer.

Na ocasião, recepcionei as mães com uma palavra de boas-vindas, mais uma breve reflexão sobre os objetivos daquele encontro, externando as palavras de felicitações e encorajamento às mães na missão de educar e no convite a estarem sempre juntas na escola de seus filhos.

4.4.5 Festa cultural

Apresento uma das estratégias realizadas na escola como forma de aproximar as famílias e toda a comunidade escolar na participação das ações da escola.

No dia 09 de junho de 2018, realizamos um encontro com toda a comunidade escolar que esteve presente na unidade, a fim de prestigiar as apresentações de danças das crianças. Cada turma apresentou uma dança cultural envolvendo a temática estudada com seus professores durante o período que antecedeu a data em questão. Professores e toda a comunidade escolar estiveram presentes, conforme ilustram as figuras 22 a 27.

Figura 22 – Festa Cultural com toda a comunidade na Escola Estadual Goiabeira



Fonte: acervo pessoal.

Figura 23 – Crianças se apresentando na Festa Cultural na Escola Estadual Goiabeira



Fonte: acervo pessoal.

Figura 24 – Diretora Desiclei em Festa Cultural na Escola Estadual Goiabeira



Fonte: acervo pessoal.

Figura 25 – Diretora Desiclei, coordenadora pedagógica e professoras na Festa Cultural da Escola Estadual Goiabeira



Fonte: acervo pessoal.

Figura 26 – Crianças se apresentando na Festa Cultural



Fonte: acervo pessoal.

Figura 27 – Crianças dançando na Festa Cultural



Fonte: acervo pessoal.

Na ocasião, as crianças tiveram algumas atrações, como cama elástica e tombo legal. Conforme as famílias chegavam na escola, a fim de prestigiar as

apresentações das turmas, as crianças participavam com suas famílias, interagindo com as brincadeiras e brinquedos disponíveis a elas.

Houve participação significativa de alunos, famílias e comunidade escolar nesta atividade cultural.

4.4.6 Conselho de Classe/Ano/Série

Tratarei aqui dos desdobramentos de como se deu a organização, bem como a realização das reuniões de Conselhos de Classe, que envolveram a participação das gestoras e professores, a fim de discutirem as aprendizagens das crianças e o planejamento para que as mesmas pudessem avançar.

Realizamos os Conselhos de Classe/Ano/Série referentes ao primeiro semestre em dois encontros. Nesses momentos, nossos trabalhos foram realizados com ações pontuais, considerando o Conselho de Classe como um órgão colegiado de natureza consultiva e deliberativa em assuntos didático-pedagógicos, fundamentado no Projeto Político-Pedagógico da escola e no Regimento Escolar e com foco nas aprendizagens das crianças.

Foram notórias algumas diferenças nos procedimentos das duas redes nas quais eu havia atuado e estava atuando. Havia diferenças que notei em relação a alguns procedimentos: os Conselhos de Classe na rede estadual aconteciam de forma diferenciada da forma como a rede municipal trabalhava; o PPP também tinha outra forma de organização de tempo para elaboração e execução; na forma como lidávamos com as questões financeiras entre verbas recebidas e prestação de contas também havia uma organização e práticas diferenciadas. O relacionamento com o supervisor de ensino em relação à cultura de acompanhamento da unidade escolar na escola estadual é bem diferente da cultura estabelecida para o acompanhamento da CSE na rede municipal de ensino.

Em ambas as redes sempre foram amistosos o relacionamento que tive com a CSE e o supervisor de ensino em se tratando do acompanhamento das unidades escolares frente ao trabalho realizado, porém na rede municipal era evidente a falta de autonomia do gestor para algumas decisões e ações na escola e o gerencialismo marcado por parte da SE, comparados com a maior autonomia que era dada ao gestor

no Estado e, por outro lado, um acompanhamento mais técnico menos constante por parte do supervisor de ensino.

Em termos normativos, eu passava a me apropriar daquilo que eu tinha que fazer, ou seja, o que era esperado da minha atuação enquanto diretora de escola por meio das atribuições do diretor de escola com as quais antecipadamente eu tive contato por meio da leitura do que estava expresso no edital do concurso para diretor no Estado, também na Resolução nº 56 (SÃO PAULO, 2016), mais o curso de formação para gestores iniciantes do concurso de 2017, no qual eu havia ingressado.

Nos Conselhos de Classe, tivemos a equipe de professores, equipe pedagógica e direção reunida, a fim de discutir, avaliar as ações educacionais e indicar alternativas que buscassem garantir a efetivação do processo de ensino e aprendizagem dos alunos. Eu não contava com uma vice-diretora, pois o quadro de alunos da escola não comportava a possibilidade de designação desse profissional, porém contava com a coordenadora pedagógica.

Os Conselhos de Classe foram organizados em três momentos no primeiro semestre: no primeiro momento, o pré-conselho, com o acompanhamento da coordenadora pedagógica, juntamente com os professores, no levantamento de dados do processo de ensino e disponibilização aos professores para análise do desempenho dos alunos, das observações das avaliações, encaminhamentos didáticos realizados entre outros, de forma a dar agilidade ao Conselho. No primeiro momento eram realizados os levantamentos de diagnósticos. No segundo momento, o Conselho de Classe, com todos os envolvidos no processo, reunia-se e se posicionava frente aos diagnósticos, definindo em conjunto as proposições que favoreciam a aprendizagem dos alunos. No terceiro momento, após o Conselho, as ações ali previstas eram efetivadas.

No processo de execução dos Conselhos de Classe, em todos os momentos, tivemos o cuidado de conduzir as discussões e tomadas de decisões respaldadas em critérios qualitativos como: os avanços obtidos pelo estudante na aprendizagem; o trabalho realizado pelos professores para que o aluno melhorasse a aprendizagem; a metodologia de trabalho utilizada pelo professor; o desempenho do aluno em todas as disciplinas; as situações de inclusão; as questões estruturais da escola e das

famílias; os critérios e instrumentos de avaliação utilizados pelos docentes; entre outros.

A equipe gestora esteve empenhada em cuidar da organização, articulação e acompanhamento de todo o processo dos Conselhos de Classe, bem como a mediação das discussões que pudessem favorecer o desenvolvimento das práticas pedagógicas.

4.4.7 Conselho de Escola

Trarei aqui o relato de ações significativas realizadas na escola com a mobilização do Conselho de Escola, que se encontrava com pouca participação nas ações da escola. A partir da fomentação entre as pessoas representantes dos segmentos da escola, buscamos trazer a efetiva participação do Conselho de Escola por meio do resgate de sua identidade, por intermédio de seus membros representantes, pois cabe ao Conselho zelar pela manutenção da escola e monitorar as ações escolares, a fim de assegurar a qualidade do ensino, a partir de suas funções deliberativas, consultivas e mobilizadoras, fundamentais para a gestão democrática da escola.

Nessa perspectiva, e de acordo com as datas previstas no calendário escolar, foi definida a realização de encontros com os membros representantes do Conselho de Escola e da Associação de Pais e Mestres (APM). Iniciamos um trabalho desafiador na unidade escolar com a finalidade de acolher e conscientizar os pais, bem como toda a comunidade escolar, em todos os seus segmentos, quanto à participação efetiva dos mesmos no trabalho na unidade escolar. Encontramos um grupo desmotivado, arredio, que apresentava uma postura de escusa e que desconhecia a formação desse colegiado, bem como sua importância e função no acompanhamento e funcionamento de todo o processo da escola.

Passamos, a partir de então, a convidar os pais para reuniões, visitas coletivas e individualizadas e informais, a fim de trazê-los para perto da escola, na tentativa de desmistificar alguns conceitos equivocados quanto à formação e ação do Conselho de Escola e da Associação de Pais e Mestres (APM). Dialogamos, trocamos ideias e trouxemos esclarecimentos acerca do Conselho de Escola como sendo um colegiado, de natureza deliberativa e consultiva, constituído por representantes de pais,

professores, alunos e funcionários. Sua função é de atuar, articuladamente com o núcleo de direção, no processo de gestão pedagógica, administrativa e financeira da escola. Procuramos conscientizar sobre a essencial participação de todos os segmentos no Conselho de Escola, pois essa participação é o que tornaria democrática a gestão da escola pública.

Aos poucos e com muito empenho, conseguimos aproximar os pais e demais membros da comunidade escolar, a fim de prosseguir com os procedimentos legais quanto à composição do Conselho de Escola e APM para o ano de 2018. A partir de então, realizamos todo o processo de lançamento de editais e candidaturas, eleições, convocações para reuniões, coleta de dados e documentos pessoais dos candidatos e eleitos, Assembleia Geral, elaboração de atas e encaminhamentos de documentos junto ao cartório para registro do colegiado formado e eleito. Todo esse processo, como já citado, foi árduo e moroso, por enfrentarmos as dificuldades para a composição do Conselho e APM, o que acabou atrasando a utilização das verbas e prestação de contas. Apesar de tais dificuldades e atrasos no processo, tudo foi realizado e os devidos encaminhamentos dos procedimentos e atuação desses colegiados.

Passei a me reunir com os membros desse colegiado a fim de conversarmos discutindo sobre as situações da escola nos seus diversos aspectos: pedagógico, financeiro e estrutural. Percebi que os pais, assim como os funcionários, pouco conheciam sobre as atribuições, finalidades e execução desse órgão, bem como sobre as verbas recebidas e sua execução, dentro daquilo que é legal, assegurado por lei. Significativos foram os avanços, porém eram muitos os desafios em trazer todos os representantes nas reuniões, e o mais importante, ativos nas decisões, ações e no acompanhamento da vida escolar para a transformação da sociedade na qual essa escola está inserida.

4.4.8 Grêmio Estudantil

Apresento aqui algumas das ações que foram significativas na EE Goiabeira por intermédio do Grêmio Estudantil, o órgão de representação dos estudantes da escola, a fim de defender seus direitos e interesses e aprender ética e cidadania. Procuramos colocar em prática todas as ações inerentes ao protagonismo dos alunos

por meio da instituição e atuação do Grêmio. O Grêmio da EE Goiabeira recebeu o nome, eleito pelas crianças, de Grêmio Estudantil Monteiro Lobato.

Durante o primeiro e segundo bimestre do ano de 2018, realizamos as eleições dos representantes de sala e reuniões para tratar sobre as atribuições, bem como traçar as atividades a serem realizadas no período.

4.4.8.1 Atividades realizadas com o Grêmio Estudantil no 1º e 2º bimestre de 2018

Apresento aqui as atividades realizadas durante os dois primeiros bimestres de 2018 com o Grêmio Estudantil Monteiro Lobato da EE Goiabeira:

- a) reuniões para formação e planejamento;
- b) incentivo para a formação das chapas;
- c) abertura das inscrições;
- d) reunião com as chapas inscritas para a construção da proposta eleitoral;
- e) campanha eleitoral nas salas de aula;
- f) organização das eleições;
- g) eleições;
- h) posse do Grêmio;
- i) roda de conversa com as chapas que não foram eleitas, valorizando a participação de cada membro;
- j) reunião para explicar o estatuto do Grêmio e o papel de cada diretoria;
- k) aplicação do Projeto Gestão Participativa junto aos representantes de sala e o Grêmio Estudantil;
- l) construção do plano de ação da escola e da diretora;
- m) projeto de combate ao frio, realizado pelo Grêmio Estudantil;
- n) participação e acompanhamento das ações do MMR, desenvolvidas na unidade escolar.

4.4.8.2 Projeto desenvolvido com o Grêmio Estudantil: Campanha contra o frio

A partir da observação dos alunos em relação à comunidade em que vivem, e baseada em chamadas veiculadas pela televisão, os alunos do Grêmio Estudantil Monteiro Lobato decidiram contribuir com a Campanha contra o frio. A ideia surgiu da necessidade, pois muitos alunos e demais pessoas da comunidade passavam frio.

Com o intuito de ajudar essas pessoas, adultos e crianças que passavam frio durante o inverno na comunidade, o Grêmio decidiu realizar tal projeto. Segundo eles, existiam pessoas que não tinham condições de comprar agasalhos e calçados para as crianças e para si mesmas e, por essa razão, decidiram mobilizar a comunidade em benefício de si mesma.

O público-alvo para tal projeto seriam os próprios alunos matriculados na EE Goiabeira, crianças e adultos que moram na comunidade no entorno da escola, com o objetivo de diminuir a sensação de frio dessas crianças e adultos, promovendo a solidariedade entre os alunos e a comunidade, por meio de uma campanha de arrecadação e doação de roupas, além de diminuir as faltas dos alunos nos dias muito frios, pois os mesmos careciam de agasalhos e muitas vezes faltavam à escola por passarem frio.

Tanto alunos quanto funcionários, professores e todos os envolvidos na escola poderiam trazer agasalhos para o frio e/ou roupas em geral para que o Grêmio pudesse arrecadar. O orador do Grêmio, acompanhado do Presidente, fizeram a divulgação do projeto nas salas de aula. Diariamente, os alunos do Grêmio passavam nas salas para arrecadar as doações. Outros alunos, também do Grêmio, fizeram a contagem, a conferência e a organização das arrecadações.

O projeto foi um sucesso e o cronograma foi cumprido conforme o planejado. A professora mediadora esteve à frente do projeto, juntamente comigo e os membros do Grêmio Estudantil. Durante o período de arrecadação de roupas, as crianças trouxeram aquilo que puderam, seguindo as orientações dadas pelo Grêmio Estudantil. A professora mediadora era uma profissional que atuava na escola de forma proativa, preventiva e mediadora, desenvolvendo, diante de conflitos no cotidiano escolar, práticas colaborativas e restaurativas de cultura de paz. Na rede estadual, esse profissional atuava nas escolas que contavam com vulnerabilidade social.

Durante a festa cultural aconteceu a etapa de doação de roupas para a comunidade. As crianças do Grêmio Estudantil Monteiro Lobato, que organizaram a coleta das roupas e calçados, participaram da distribuição durante a festa cultural, conforme ilustram as figuras 28, 29 e 30.

Figura 28 – Roupas arrecadadas e organizadas pelo Grêmio Estudantil Monteiro Lobato



Fonte: acervo pessoal.

Figura 29 – Doação de roupas para a comunidade



Fonte: acervo pessoal.

Figura 30 – Grêmio realizando doações de roupas à comunidade



Fonte: acervo pessoal.

Era visível a alegria de todos participando da entrega das roupas e o contentamento das famílias e das crianças que entregavam e recebiam as roupas e calçados. Nessa escola, muitas vezes, várias crianças iam estudar de chinelos, mesmo em dias frios de inverno. Realmente, essa ação trouxe benefícios aos que participaram, doando e recebendo. Segundo os alunos, os aspectos positivos foram: a participação e a colaboração dos alunos e dos professores nas atividades do projeto.

4.4.9 Método de Melhoria de Resultados (MMR)

Apresento aqui o Método de Melhoria de Resultados (MMR), que fez parte do Programa Gestão em Foco da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, cujo objetivo foi promover a melhoria contínua da qualidade do aprendizado por meio da implementação do Método de Melhoria de Resultados (MMR) nas Diretorias de Ensino e escolas estaduais de São Paulo. O Programa estratégico da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo trazia em seu bojo o foco na gestão das aprendizagens. Com foco na estruturação do MMR e, subsequentemente, no desempenho dos alunos nos indicadores de sistema, em especial o Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (IDESP), um dos principais indicadores de qualidade do ensino da rede estadual paulista. O programa visava subsidiar as ações das Unidades Escolares, Diretorias de Ensino e Órgão Central na melhoria contínua do aprendizado.

A Diretoria de Ensino (DE) de Santo André promoveu a formação aos diretores de escola acerca do MMR. Os diretores presentes estiveram em formação durante todo o dia na DE, a fim de receber todas as orientações necessárias para a implantação e execução do MMR nas escolas. Recebemos os esclarecimentos acerca de cada etapa do MMR e seus fatores essenciais para o sucesso de sua aplicação: liderança, método de gestão e conhecimento técnico.

Foram apresentados os oito passos do método: 1. Conhecendo o problema; 2. Quebrando o problema; 3. Identificando as causas do problema; 4. Elaborando planos de melhoria; 5. Implementando os planos de melhoria; 6. Acompanhando os planos e resultados; 7. Corrigindo os rumos; 8. Registrando e disseminando boas práticas.

Após a formação com os diretores de escola, passamos a colocar em prática os encaminhamentos para a implantação do MMR na escola. Realizamos as reuniões

para formação da equipe de trabalho, planejamento das ações, reuniões de apresentação do método aos professores, funcionários, pais e alunos, além de executar cada etapa das ações planejadas, para que o método fosse colocado em prática e os resultados alcançados.

4.4.9.1 Etapas realizadas na execução do MMR na escola

O Método de Melhoria de Resultados (MMR) fez parte do Programa Gestão em Foco¹ da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Seu objetivo foi promover a melhoria contínua da qualidade do aprendizado, por meio da implementação do Método de Melhoria de Resultados (MMR) nas Diretorias de Ensino e nas escolas. Os diretores de escola eram os responsáveis por implementar o MMR em suas unidades.

4.4.9.2 Equipe de trabalho MMR

Iniciei o trabalho na unidade escolar promovendo a reunião com a equipe gestora, a professora coordenadora pedagógica e a professora mediadora, a fim de definirmos as ações para compor, na unidade escolar, a equipe de trabalho para a implantação do MMR. Realizamos uma conversa inicial com essas duas profissionais para informação de todas as etapas de implantação do MMR, bem como realizarmos o planejamento dessas ações na escola. Orientamos acerca dessa etapa, explicando às participantes o trabalho que seria desenvolvido, lembrando o que foi apresentado na formação dos diretores (apresentação de apoio disponível no kit MMR – Escolas) e apresentando o cronograma MMR das atividades.

A importância do meu papel enquanto diretora, durante a implementação, era de vital relevância, pois seria a responsável por todo o processo de acompanhamento na realização das ações do MMR na escola e pelo Plano de Melhoria construído. Acompanharia todas as atividades, como líder apoiadora do método, para que a equipe sentisse a confiança no processo e nas ações. O supervisor de ensino teria o papel de orientar o processo de implementação do MMR nas escolas, mas a implementação era de responsabilidade da equipe gestora da escola, liderada pelo diretor.

Na ocasião, apresentei a meta da escola e reforcei a importância do trabalho colaborativo para melhoria dos resultados escolares. Passamos a definir os participantes da equipe de trabalho e da construção do Plano de Melhoria. Pensamos em conversar com as pessoas, representadas por todos os segmentos da escola, que estivessem dispostas, ativas e abertas ao apoio e às mudanças para melhoria da escola: professores, funcionários, equipe técnica da escola e pais. Deixamos em aberto para que as pessoas pudessem se candidatar a estar participando voluntariamente do processo. Como eu estava chegando na unidade escolar naquele período, as pessoas estavam com muitas expectativas de melhorias na escola, portanto se sentiram dispostas a participar e esperançosas com as possíveis mudanças.

Ficaram definidos, como grupo de trabalho, os seguintes representantes: professora coordenadora pedagógica, professora mediadora, professora do ensino fundamental, funcionária agente de organização escolar, mães e alunos. Na reunião em questão, ficou definida a melhor data para realizarmos as outras atividades previstas e atualizar o cronograma.

4.4.9.3 Apresentação do MMR aos professores e à comunidade escolar

Realizamos a reunião para apresentação do MMR aos professores e aos representantes da comunidade escolar. Na ocasião, os presentes receberam a apresentação do MMR e a metodologia adotada, a contextualização das atividades em andamento, a sessão de *Brainstorming*, a fim de identificar as causas dos problemas e esclarecer os próximos passos.

Apresentamos os objetivos do MMR: promover a melhoria contínua do aprendizado por meio da implementação do método de melhoria dos resultados junto às diretorias de ensino e às unidades escolares, ou seja, o programa estratégico da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. A fim de entender o método, passamos aos presentes cada fase de ação do mesmo: 1. Conhecer o problema; 2. Quebrar o problema; 3. Identificar as causas do problema; 4. Elaborar os planos de melhoria; 5. Implementar os planos de melhoria; 6. Acompanhar os planos e resultados; 7. Corrigir os rumos; 8. Registrar e disseminar boas práticas.

Nesse contexto, de acordo com Ball (2005), fica evidente a performatividade, que se apresenta como uma tecnologia, uma cultura e um método de regulamentação, que emprega julgamentos, comparações e demonstrações como meios de controle, atrito e mudança, servindo de parâmetros de produtividade ou de resultado, servindo ainda como demonstrações de “qualidade” ou “momentos” de promoção ou inspeção. Também, segundo o autor, o gerencialismo do sistema se apresenta prevalecendo nas escolas frente a um papel de destruir os sistemas ético-profissionais que prevalecem nelas, provocando sua substituição por sistemas empresariais competitivos. Gerenciamento esse que busca incutir performatividade na alma do trabalhador; o gerenciamento do desempenho “exigido” pelo órgão de inspeção. A esse contexto, podemos exemplificar as boas práticas ou as práticas exitosas esperadas da escola para se apresentar frente ao desempenho na melhoria de resultados esperados por meio da implementação do MMR.

Diante das expectativas esperadas da escola, procuramos pôr em prática as ações do método. Esclarecemos as pessoas da escola sobre o papel da equipe gestora, bem como de toda a comunidade escolar frente à implantação do MMR, no entendimento do método e no envolvimento da comunidade escolar no alcance das metas do IDESP da escola.

A partir da definição de desafios para o IDESP 2018, definidos pela Secretaria, as escolas implementariam o Método de Melhoria de Resultados seguindo os seus passos: 1. Conhecer o problema; 2. Quebrar o problema; 3. Identificar as causas do problema; 4. Elaborar os planos de melhoria. Com os planos construídos, seria necessário o seu acompanhamento para garantir a execução, assim como a verificação dos resultados dos indicadores. Para isso, tínhamos que seguir uma estruturada sistemática mensal, em três níveis. Reunião de nível 1: a DE apresentaria seus resultados e ações e a SEE definiria ações de apoio; reunião de nível 2: as escolas apresentariam seus resultados e ações e a DE definiria outras ações; reunião de nível 3: as escolas analisariam seus resultados e fariam proposições de novas ações.

Diante do exposto, fez-se necessário: definição da equipe de trabalho, planejamento das ações, definição do plano de trabalho e alinhamento do cronograma. Conforme os desdobramentos das ações, tal cronograma foi desdobrado com o grupo.

4.4.9.4 Quebrando o problema

Reuniram-se os membros do grupo de trabalho do MMR, a fim de refletirem sobre o problema da escola a ser atacado, com o Plano de Melhoria, na sessão “Quebrando o Problema”, etapa da execução do método. Na ocasião, o grupo se reuniu a fim de realizar o diagnóstico da escola, nesta etapa do MMR, para que, na sequência, fosse realizada a sessão de *Brainstorming* na escola. Ao presidir a reunião, esclareci os objetivos do encontro como sendo quebrar o problema da escola em problemas menores, com o intuito de entender melhor os componentes do problema e priorizá-los para orientar a atividade de *Brainstorming*.

Em continuidade aos objetivos e ações do encontro, acessamos a Plataforma Foco Aprendizagem. Seleccionamos a opção “Resultados Educacionais” na tela principal, com a finalidade de desdobrar o IDESP nas alavancas desempenho e fluxo, que compõem o resultado, para focalizarmos nossos esforços durante as discussões das causas que mais impactam no resultado da escola. Dessa forma, quebramos o resultado do IDESP de acordo com a lógica proposta: selecionar uma disciplina para iniciar a análise. Ao serem apresentados os resultados de desempenho da escola, foi possível definir qual disciplina seria priorizada para discussão de causa.

Na alavanca fluxo, analisamos os dados da evolução histórica, por meio do indicador abandono, reprovação por nota e reprovação por falta. Observamos que o fluxo está pior que a rede e dessa forma definimos a priorização por ele. Com as análises realizadas, refletimos e definimos os problemas que priorizamos, a fim de direcionar as discussões do *Brainstorming*. O grupo priorizou os problemas mais importantes para serem discutidos na sessão de *Brainstorming* na escola, visando à investigação da causa raiz. Priorizamos três problemas: a) alto índice de reprovação por falta/nota; b) baixo desempenho em matemática nos anos iniciais; c) baixo desempenho em português nos anos iniciais. Para maior compreensão das reais dificuldades dos alunos, realizamos a análise do Mapa das Habilidades do SARESP, na Plataforma Foco Aprendizagem, a fim de possibilitar ao grupo a visão do grau de domínio dos alunos para cada habilidade, permitindo identificar as necessidades de reforço ou atenção especial. Paralelo a esse encontro, o grupo realizou conversas e encontros, a fim de definir, no grupo de trabalho, ações a serem encaminhadas para a próxima etapa de trabalho, o *Brainstorming*.

4.4.9.5 Brainstorming

Apresento aqui uma das fases do processo do MMR, o *Brainstorming*, que é uma técnica aplicada para estimular o surgimento de soluções criativas. O *Brainstorming*, que significa tempestade de ideias, em português, é feito em uma reunião e permite o compartilhamento de ideias, soluções e insights valiosos para a escola.

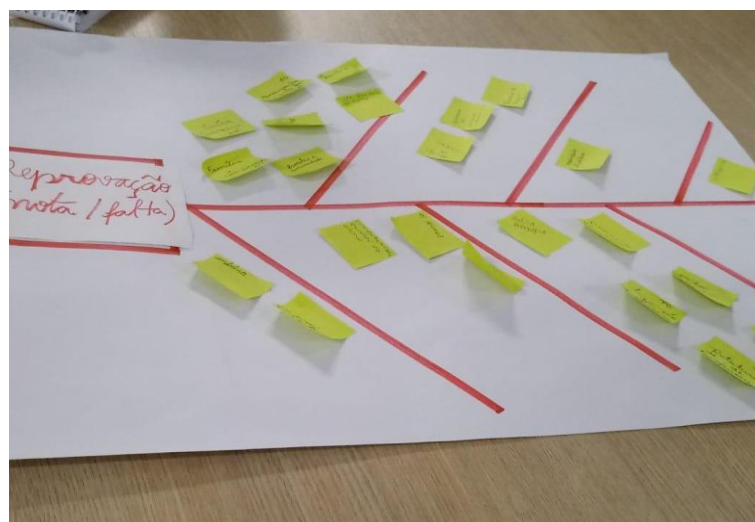
Reunimos os membros do grupo de trabalho do MMR, a fim de realizarmos a sessão *Brainstorming*, conforme ilustram as figuras 31, 32 e 33.

Figura 31 – Reunião de planejamento do MMR



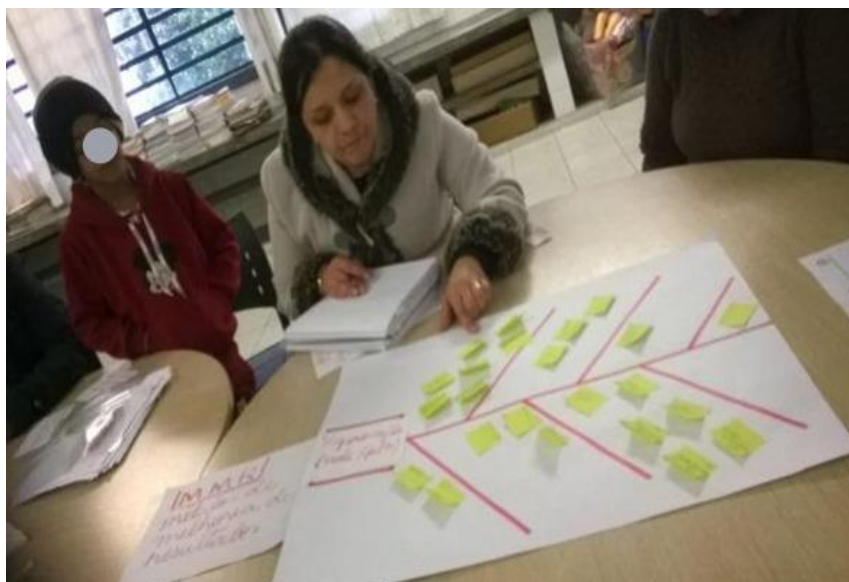
Fonte: acervo pessoal.

Figura 32 – Tempestade de ideias acerca dos problemas levantados



Fonte: acervo pessoal.

Figura 33 – Diretora mediando as reflexões



Fonte: acervo pessoal.

Com os problemas quebrados em partes menores e priorizados, apresentei a sessão, a fim de, juntamente com o grupo, identificarmos as causas dos problemas. Enquanto diretora, presidi a reunião, esclarecendo ao grupo a natureza do encontro, bem como seu objetivo: levantar as causas que impediam a melhoria dos resultados da escola e, a partir delas, identificar a causa raiz, com a finalidade de propor ações para superá-las. Para essa etapa, estiveram presentes os representantes de toda a comunidade escolar: professora coordenadora pedagógica, professora mediadora, professora representante dos docentes, funcionária representando os funcionários, duas mães de alunos representando os pais, dois alunos representando os demais.

Contextualizamos ao grupo a natureza do trabalho em conjunto, para mapear as dificuldades enfrentadas e construir um plano de melhoria da escola, com o objetivo de melhorar os resultados, utilizando o Método de Melhoria de Resultados (MMR). Para tanto, nessa etapa de trabalho, foi feito o levantamento de todas as causas relacionadas ao problema, levantadas no encontro anterior. Para esse fim, foi utilizado o *Brainstorming*, que é uma dinâmica na qual são construídas ideias, em conjunto com um grupo que conhece o problema que está sendo discutido.

Prosseguimos os trabalhos, apresentando ao grupo a espinha de peixe e o primeiro passo da atividade. Cada participante recebeu três *post-its* para que cada um escrevesse o que, de acordo com a experiência de cada um, mais impacta o problema

que estávamos trabalhando: “FLUXO: Reprovação por falta/nota”. Cada um escreveu uma causa em cada *post-it*. Após finalizarem juntos, foram discutidas as causas levantadas e colocamos os *post-its* no diagrama de espinha de peixe. Na cabeça do peixe fica o nosso problema que está sendo discutido: “FLUXO: Reprovação por falta/nota” e no corpo dele vão as causas que levantamos juntos: a) falta de participação da família; b) processo de ensino deficitário; c) falta de recursos didáticos; d) alunos indisciplinados; e) falta de estrutura da escola. A causa que mais apresentou problemas e pontos levantados pelo grupo foi o item primeiro: a falta de participação da família.

Após esse levantamento, o grupo fez a reflexão para garantir as causas mais importantes levantadas e chegou à conclusão de que a falta de participação e envolvimento das famílias na vida escolar dos filhos estava afetando diretamente o desempenho dos mesmos. Finalizada esta etapa, passamos para a etapa de priorização da causa raiz. Esta etapa era de suma importância para o enfrentamento do problema. Para tanto, utilizamos a técnica dos cinco porquês, que consiste em perguntar insistentemente e sequencialmente “Por quê?”, até o grupo entender que foi exaustivo o suficiente e se alcançou uma causa que pode ser tratada por uma ação de melhoria e que terá grande impacto na minimização do nosso problema.

A causa priorizada foi: Falta de participação da família na vida escolar. Em se tratando dos por quês, definimos: a) falta de interesse da família na vida escolar do filho; b) falta de responsabilidade da família no acompanhamento; c) falta de compreensão do papel da família no acompanhamento escolar; d) transferência da responsabilidade da família para a escola. Como causa raiz, definimos: Transferência da responsabilidade da família para a escola no acompanhamento da vida escolar. Finalizamos esta etapa fazendo uma breve apresentação das causas raízes identificadas, para posteriormente inserir o estudo da causa raiz no sistema MMR na SED, para darmos prosseguimento ao Plano de Melhoria.

4.4.9.6 Plano de melhoria do MMR

O Quadro 2, a seguir, explicita as ações planejadas e executadas a partir do MMR desenvolvido na unidade escolar EE Goiabeira:

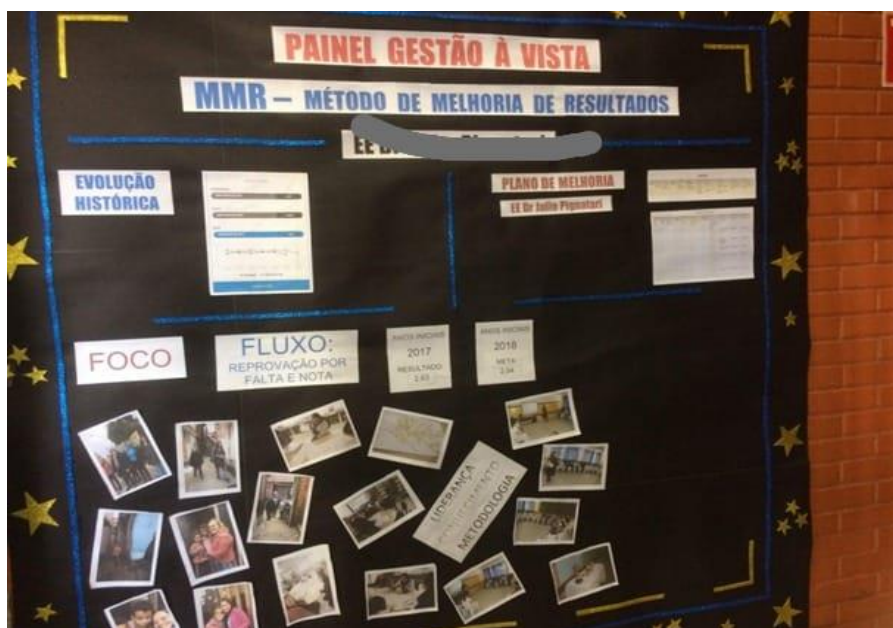
Quadro 2 – Plano de melhoria e ações planejadas

INDICADOR: Fluxo – anos iniciais			
PROBLEMA: Fluxo: Reprovação falta/nota			
CAUSA RAIZ: Transferência da responsabilidade da família para a escola			
AÇÃO: Impactar as famílias por meio do acolhimento e inserção das mesmas no ambiente escolar			
Ação	Início	Término	Observações
Impactar as famílias por meio do acolhimento e inserção das mesmas no ambiente escolar (reunião de pais, convocação aos que não compareceram nas últimas)	07/08/2018	11/09/2018	Realizada em 10/08/2018
Mapeamento das dificuldades das famílias em acompanhar a vida escolar dos filhos	07/08/2018	10/08/2018	Elaboração de questionários por amostragem até o dia 17/08/2018
Organizando visitas periódicas nas residências de alguns alunos	13/08/2018	17/08/2018	16/08/2018
Priorizando um tempo para que os professores troquem entre si e tabulem dados levantados com os alunos e as famílias (em ATPC)	20/08/2018	24/08/2018	Tabulação de dados referentes aos questionários em ATPC 20/08/2018
Formação de professores, funcionários e pais (ATPC e escola de pais)	03/09/2018	11/09/2018	10/09/2018

Fonte: acervo pessoal.

As ações descritas no quadro foram realizadas, trazendo bons resultados para a escola naquele ano. Foi efetiva a participação de crianças, representando o todo dos alunos, a participação de algumas famílias, professores e funcionários. Foi gratificante ver o quanto a tomada de decisões coletiva, com estabelecimento de metas, por mais simples que fossem, mudaram os rumos da escola, com resultados significativos, entre os quais incluo a frequência dos alunos, que passou a aumentar a cada dia. Foi instalado na porta de entrada da unidade escolar o Painel Gestão à Vista, com o plano de ação e a meta a ser atingida pela escola, a fim de que todos pudessem acompanhar os processos, conforme ilustra a figura 34.

Figura 34 – Painel Gestão à Vista MMR



Fonte: acervo pessoal.

4.4.10 Reuniões de planejamento e replanejamento

Realizamos duas reuniões maiores, com a participação de todos os educadores participantes do processo educativo na escola: a reunião de planejamento no início do primeiro semestre do ano letivo e a reunião de replanejamento no início do segundo semestre, conforme ilustra a figura 35.

Figura 35 – Reunião de planejamento



Fonte: acervo pessoal.

Em dois encontros, realizamos, com todo o corpo docente, as reuniões de replanejamento para o segundo semestre. Tivemos momentos de reflexão com o grupo e planejamento de novas ações. No primeiro dia, apresentamos o Guia do Replanejamento Escolar 2018 (conforme orientações recebidas da Secretaria de Educação) e seguimos, no segundo dia, com a organização e planejamento das ações.

Com o objetivo de apoiar a continuidade do que foi planejado para 2018, a Coordenadoria de Gestão da Educação Básica (CGEB) disponibilizou este guia para o replanejamento escolar. Ele foi construído a partir das informações presentes no documento de Planejamento 2018, na Avaliação Diagnóstica de Entrada (ADE), na Avaliação de Aprendizagem em Processo (AAP), na Plataforma Foco Aprendizagem, no SARESP 2017 e nas comunicações realizadas com as Diretorias de Ensino. A escola deveria, naquele momento, replanejar a continuidade de suas ações previstas e elaboradas no início do ano, e neste guia constavam subsídios e sugestões para efetivar essas ações.

Ao ter apresentado aos docentes o Guia do Replanejamento Escolar, e o grupo ter refletido sobre os objetivos do replanejamento, passamos a discutir acerca dos problemas de aprendizagem apresentados pelos alunos no 1º semestre; retomamos as habilidades que ainda necessitavam de atenção no processo de desenvolvimento no percurso, refletimos e fizemos análises de como e quais atividades desafiadoras proporcionar aos estudantes para o avanço na apropriação das habilidades.

Nos momentos de planejamento, replanejamento, no estado de São Paulo, no contexto das políticas de formação continuada da SEE/SP, foi criada a Atividade de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC), com o objetivo de ser um espaço que permitisse aos professores discutir as questões pedagógicas, seu cotidiano e suas demandas, apropriando-se de conhecimentos necessários. Também utilizavam, com referência à plataforma Foco Aprendizagem, as Avaliações de Aprendizagem (AAP) e o Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (IDESP), pois essas ferramentas, além de auxiliar o planejamento escolar, têm direcionado que ações devem ser encaminhadas a partir dos resultados obtidos. Em todas essas ações, vemos delineada a marca do que é característico da política gerencial da rede, o que também percebemos transparecer, desde a Resolução nº 56 (SÃO PAULO, 2016), nas bibliografias dos concursos, nas falas dos supervisores, no MMR e nas avaliações externas, ou seja, tudo transparece na trama de interligação das políticas gerenciais.

Na unidade escolar, utilizamos o Foco Aprendizagem em caráter formativo com a equipe escolar. Por meio dessas ferramentas, os educadores têm acesso aos dados das últimas edições do SARESP, gráficos, tabelas e habilidades por disciplina. Também conseguem visualizar resultados gerais dos anos/séries que participaram do SARESP, além de permitir acesso ao mapa de habilidades, informações históricas e detalhadas do IDESP, fluxo calculado a partir das taxas de abandono e reprovação na unidade escolar.

Todos esses dados foram significativos, por serem indicadores de todas as ações propostas pela escola no tocante ao ensino e aprendizagem dos alunos. A partir dos dados, pudemos realizar o plano de ação da escola para que o trabalho tivesse foco e intencionalidade. O plano de ação escolar, enquanto um planejamento documentado que descreve como a organização vai priorizar suas atividades ao longo do ano e trabalhar para alcançar seus objetivos, deve estar a serviço das aprendizagens dos alunos em todas as ações da escola.

4.4.11 Reuniões com as famílias

De acordo com o calendário escolar, as reuniões com as famílias foram planejadas e executadas durante o primeiro semestre do ano letivo, procurando efetivar espaços acolhedores de escuta, diálogos e participação efetiva das famílias.

Foram momentos de acolhimento e inserção das famílias no meio escolar, a fim de tratarmos de assuntos referentes ao aprendizado dos alunos em seus diversos aspectos, além de proporcionar às famílias um momento para formação, troca de experiências e orientação quanto ao processo de acompanhamento da vida escolar dos filhos.

O que verificamos nesse espaço de tempo é que ainda não tínhamos a maior parte dos pais e/ou responsáveis participando efetivamente. Aqueles pais que a equipe de educadores mais necessitava do contato, geralmente, eram os que não compareciam.

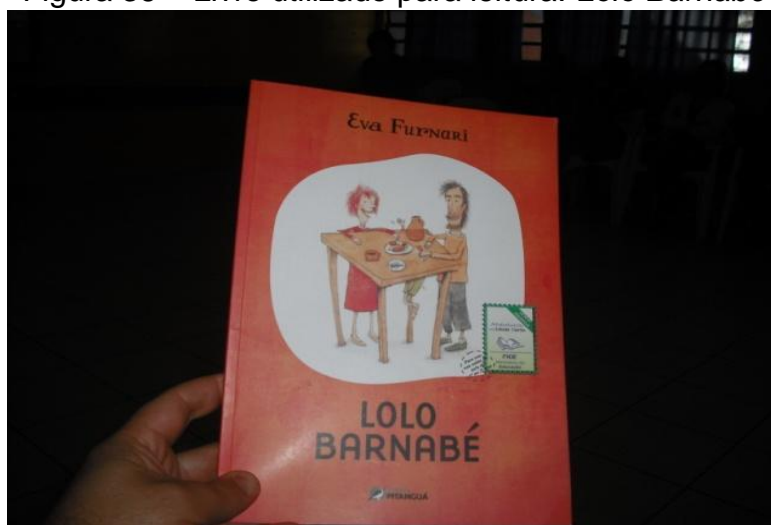
Tomamos medidas para contribuir com a aproximação das famílias, realizando atendimentos agendados com a diretora, a professora referência da sala, a professora coordenadora e a professora mediadora. Dessa forma, convidamos esses pais para um momento de conversa para se aproximarem da escola e da equipe, a fim de tratar

de assuntos focados referentes ao aluno. Em poucos casos não fomos atendidos. Na maioria das vezes, os pais vinham à escola e juntos realizávamos os encaminhamentos para atender aos alunos em suas especificidades.

Mantivemos o desafio de planejarmos ações, a fim de conseguirmos agregar mais pais para a participação nas reuniões e em outras ações, dentro da escola, que contribuem com a parceria e efetividade no papel de educar.

A reunião com as famílias em formato de roda de conversa foi uma estratégia que tivemos a fim de aproximarmos as famílias da escola. Escolhemos um livro paradidático, a fim de realizarmos a leitura aos pais e dialogarmos acerca da proposta reflexiva a partir daquilo que propunha o livro *Lolo Barnabé*, da autora Eva Furnari, conforme ilustram as figuras 36, 37, 38 e 39.

Figura 36 – Livro utilizado para leitura: *Lolo Barnabé*



Fonte: acervo pessoal.

Figura 37 – Livro *Lolo Barnabé*, de Eva Furnari



Fonte: acervo pessoal.

Figura 38 – Diretora Desiclei realizando leitura às famílias e professores



Fonte: acervo pessoal.

Figura 39 – Roda de conversa



Fonte: acervo pessoal.

O livro retrata a história de uma família. Nesta história, Lolo Barnabé era um sujeito inteligente e criativo. Ele nasceu há muito tempo, no tempo das cavernas. E caverna é um lugar úmido e escuro. A família do Barnabé, com razão, queria um lugar melhorzinho para morar, com mais conforto. Afinal, conforto é sempre bom demais. Só que, nessa busca, algo saiu errado. O livro partilha da temática: o respeito às diferenças físicas, psicológicas e culturais de cada ser humano. Nessa história, a autora e ilustradora Eva Furnari (2022) faz, de um jeito sutil e bem-humorado, uma crítica ferrenha à sociedade de consumo. Retrata a história de Lolo Barnabé, um

sujeito que vivia no tempo em que os homens moravam em cavernas, casado com a doce Brisa e pai do pequeno Finfo. Eles eram felizes, mas nem tanto – moravam numa gruta fria e úmida, sempre à mercê de animais ferozes. Não por muito tempo. Lolo, muito habilidoso, construiu uma casa com porta e fechadura. Depois que mudaram para lá, Brisa começou, sem saber por que, a se incomodar com as peles de animais que usavam para se proteger do frio. Então, inventou as roupas. Depois disso, Lolo criou o guarda-roupa. E assim os dois foram inventando muitas coisas: a cama, a mesa, as cadeiras, o fogão, a água encanada, o banheiro, os eletrodomésticos, o computador, a eletricidade, o videogame, o carro, a televisão. De tanto trabalhar, mal ficavam juntos, mal cuidavam do filho. Depois de chegar em casa, ficavam parados, quietos, hipnotizados diante da televisão. Foi preciso que um dia faltasse luz para que Lolo, Brisa e Finfo se lembrassem de ficar juntos, sentados em torno da fogueira.

Essa narrativa reconstrói a trajetória do homem por meio da história de uma família. A partir da leitura da história, abrimos a roda de conversa para o diálogo e as reflexões acerca do papel e da importância da família na vida da criança.

Para essa reunião, elaboramos convites e distribuímos previamente as famílias. No dia da roda de conversa, nós as recebemos com um café e procuramos mantê-las à vontade no espaço escolar. Foram momentos produtivos, que fizeram com que as famílias se aproximassem da escola e estivessem presentes, em um número cada vez maior de famílias, participando das ações da escola. Preparamos um café para recebermos as famílias no dia da reunião, conforme ilustra a figura 40.

Figura 40 – Café oferecido aos pais na reunião



Fonte: acervo pessoal.

4.4.12 Atendimento aos alunos

Os alunos, em sua maioria, apresentavam problemas de conduta escolar, como indisciplina na sala de aula e hábitos inapropriados para o convívio com outras crianças no âmbito escolar. Corriam o tempo todo durante a merenda, não estavam acostumados a se sentar ao se alimentar, e os acidentes eram recorrentes.

A direção tem atendido aos alunos em conversas pontuais referentes ao aprendizado e à conduta dos mesmos, trabalhando com a equipe de educadores na escola, com professores em ATPC, agentes e equipe gestora em reuniões, a fim de trabalharmos com as crianças por meio do conteúdo, da reflexão e da tomada de decisões, como elaboração de regras e combinados, para refletir com elas atitudes de respeito e convivência no coletivo do espaço escolar.

4.4.13 Reuniões com os funcionários e organização do trabalho diário

Retrato aqui acerca das reuniões com os funcionários, bem como a organização do seu trabalho diário, que foram ações necessárias para a melhoria da escola em suas ações do cotidiano.

O quadro de funcionários não estava completo. Faltavam funcionários da limpeza, funcionários da cozinha e funcionários da secretaria. Foi necessário organizar os horários de todos os que estavam na escola, de modo que em nenhum momento a escola ficasse descoberta, sem o apoio desses funcionários, que eram de vital importância para a realização do trabalho no atendimento às crianças.

As mais diversas funções se encontravam de acordo com as atribuições, porém, pela falta de funcionários, foi necessário realizarmos ajustes e adequações, a fim de atender às necessidades da escola e à execução dos trabalhos. Um exemplo disso foi o gerente de organização escolar (GOE) que, por muitas vezes, atuava no acompanhamento das crianças no recreio, no horário de entrada e saída. Eu, por várias vezes enquanto diretora, atuei na lavagem dos banheiros das crianças e dos funcionários, porque não tivemos colaboradores da limpeza, por motivo de licitação. Esses mesmos problemas eu havia enfrentado também nas escolas do município: falta de professores, de funcionários administrativos e de colaboradores da limpeza. Exaustiva era a situação de ter que organizar a realização das tarefas na falta de

profissionais, uma vez que os atendimentos das crianças eram prioritários e deveriam acontecer, apesar das dificuldades pela falta de quem realizasse o trabalho. Quantas vezes o jeito foi pôr a mão na massa e realizar as tarefas.

4.4.14 Manutenção estrutural da escola

Destaco aqui alguns desafios encontrados na EE Goiabeira, referentes à gestão da manutenção da escola em seus aspectos estruturais.

Ao chegar na unidade escolar, encontramos todo o complexo físico necessitado de reparos, manutenção e reformas. A calçada da escola se encontrava esburacada e desnivelada. O muro da fachada sem pintura adequada, com pichações, além de marcas de cinzas provocadas pela fumaça da queima de fios para extração do cobre realizada pela comunidade ao entorno. A quadra esportiva se encontrava em más condições de uso: alambrados arrebitados e enferrujados; o piso sem pintura, demarcações e rústico, o que ocasionava ferimentos na pele das crianças quando caíam durante as atividades; as arquibancadas estavam muito sujas pela ação do tempo e sem pintura.

O entorno da escola se encontrava com muito mato e lixo, depositados pela comunidade ao entorno da escola, o que atraía muitos insetos e roedores para o recinto escolar. As grades das janelas estavam enferrujadas e despencando, as portas das salas de aula e suas fechaduras sem funcionamento adequado e necessitadas de manutenção e pintura, as paredes internas carecendo de pintura.

Por acreditar que a escola deve ser um espaço acolhedor de aprendizado e interação dos alunos, fazia-se necessária uma manutenção constante e um olhar para a organização, limpeza e apresentação adequada para esses espaços físicos da escola. Uma escola alegre, limpa, organizada e bem cuidada interfere diretamente no processo de ensino e aprendizagem das crianças e serve como referencial no incentivo à população, para os cuidados que a mesma deve ter com a escola e com seu espaço familiar.

O primeiro interessado no bom funcionamento da escola é a comunidade que ela serve e também é essa comunidade que, em primeiro lugar, poderá detectar os problemas existentes e propor, assim, a sua correção. A participação da comunidade é imprescindível e de fundamental importância para que os cidadãos se considerem também responsáveis pelo ambiente escolar, colaborando ativamente na integridade

física da escola, ou seja, assumindo-a como patrimônio da comunidade. A partir desse pressuposto, passamos a realizar, junto à comunidade escolar, algumas ações de manutenção, limpeza e conservação dos espaços.

Iniciamos os trabalhos, nesse sentido, com a limpeza e organização da escola em todos os compartimentos. Lavamos com máquina jato de água toda a calçada externa ao entorno da escola, que se encontrava com lodo por ação do tempo, conforme ilustram as figuras 41 e 42.

Figura 41 – Funcionários lavando a fachada da escola



Fonte: acervo pessoal.

Figura 42 – Funcionários lavando a fachada da escola



Fonte: acervo pessoal.

Com muita luta e insistência, conseguimos o apoio da Prefeitura Municipal, representada por funcionários da frente de trabalho, para realizar a poda e a extração do lixo em todo o entorno da unidade escolar. Foram mais de quinze homens, no período de três dias, trabalhando com o corte do mato. Para a extração do lixo, foram mais dois dias, conforme ilustrações das figuras 43 e 44.

Figura 43 – Homens da prefeitura cortando o mato



Fonte: acervo pessoal.

Figura 44 – Homens da prefeitura retirando o lixo



Fonte: acervo pessoal.

Paralelo a essa ação, com o apoio da APM e de toda comunidade escolar, realizamos a pintura do muro externo da escola. Contratamos um profissional que realizou o trabalho de pintura do muro, o que trouxe à escola uma nova aparência, após a pintura.

Nossas crianças passavam grande parte de seu tempo diário na escola, onde tinham a oportunidade de aprender muitas coisas, e não somente dentro da sala de aula, mas em todos os ambientes. As estruturas físicas da escola, assim como sua organização, limpeza, manutenção e segurança revelam muito sobre a educação que ali se desenvolve ou que se quer desenvolver. Desta forma, passamos a estudar e observar o que o espaço escolar revelava, a fim de cuidarmos dessa escola, para que a mesma contribuísse com a formação integral de seus estudantes e de toda a comunidade.

Em constantes conversas com a comunidade local e alguns políticos interessados em auxiliar o Conselho de Escola, conseguimos articular a limpeza do terreno da unidade escolar. A escola não contava com verbas para o pagamento, e o setor de obras e manutenção da Diretoria de Ensino (DE) não realizava esse serviço junto às escolas estaduais; portanto, tínhamos que contar com recursos próprios e auxílio da comunidade local.

Umas das questões muito marcantes nesta unidade escolar eram as excessivas faltas das crianças pequenas no período da manhã. A comunidade ao entorno da escola, onde residiam essas crianças, funcionava muito bem durante a tarde e a noite. Durante a manhã, a comunidade dormia, o que dificultava para as crianças pequenas acordarem cedo e estarem diariamente e pontualmente na escola. Decidimos abrir as salas de aulas das crianças pequenas dos primeiros anos do ensino fundamental todas no período da tarde. Tivemos um excelente resultado, pois no ano seguinte, com o início das aulas, observamos que a frequência havia aumentado, e as crianças pequenas passaram a frequentar a escola no período da tarde. O trabalho surtiu resultados, pois as crianças foram beneficiadas e houve a transformação de uma realidade, por meio de uma ação que mudou os efeitos negativos de perdas e evasão das crianças.

Com essa iniciativa, aprendi que são possíveis ações que geram mudanças de realidades para benefício de todos na escola a partir da análise, reflexão e propostas de ações que possam mudar a realidade e trazer benefícios, apesar de todas as

dificuldades e entraves que os gestores e professores enfrentam no dia a dia de seu fazer no processo educativo.

O muro externo à unidade escolar se encontrava cheio de lixo depositado pelos moradores da vizinhança local no entorno da escola. Alguns moradores usuários de drogas extraíam fios das instalações elétricas e os queimavam no muro da escola, a fim de extraírem o cobre para ser vendido posteriormente. Com isso, o muro da escola ficava todo queimado e a calçada cheia de cinzas, conforme figuras 45 e 46.

Figura 45 – Muro da escola queimado antes da pintura



Fonte: acervo pessoal.

Figura 46 – Lixo descartado pela comunidade no muro da escola antes da pintura



Fonte: acervo pessoal.

Realizamos a pintura do muro, conforme ilustram as figuras 47 a 50, com uma verba de Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE básico) e a revitalização da quadra esportiva que outrora se encontrava em péssimas condições de uso, piso rústico e esburacado.

Figura 47 – Processo de pintura do muro da escola



Fonte: acervo pessoal.

Figura 48 – Processo de pintura do muro da escola



Fonte: acervo pessoal.

Figura 49 – Muro da escola após a pintura



Fonte: acervo pessoal.

Figura 50 – Muro da escola após a pintura



Fonte: acervo pessoal.

A revitalização dos espaços, como a pintura do muro, que antes se encontrava todo marcado por queimadas, a revitalização da quadra esportiva, que antes estava danificada e com cavalos de moradores da comunidade local que caminhavam pela quadra, a fim de se alimentarem do mato que era considerável ao redor da quadra, a poda do mato e a extração do lixo foram ações que beneficiaram os alunos e todos da escola, conforme ilustram as figuras 51 a 54.

Figura 51 – Cavalos da comunidade pastando na quadra, antes da revitalização



Fonte: acervo pessoal.

Figura 52 – Quadra sendo reformada



Fonte: acervo pessoal.

Figura 53 – Quadra antes da pintura



Fonte: acervo pessoal.

Figura 54 – Quadra após a pintura



Fonte: acervo pessoal.

Durante os dois anos seguidos em que estivemos na unidade desenvolvendo esse trabalho, pudemos atingir as metas dos índices do IDESP/SARESP estipulados para os anos de 2019 e 2020. É importante observar que, nos três anos anteriores, a escola não havia atingido os índices. Todos os funcionários, por dois anos

consecutivos, ganharam o bônus, pelo fato de termos atingido a meta, e se sentiram motivados com a conquista do trabalho coletivo de todos os envolvidos no processo educativo da escola.

Algo marcante na gestão da unidade escolar EE Goiabeira foram as visitas à comunidade local. Toda a equipe docente, funcionários e pais eram convidados a realizarem, juntamente com a equipe gestora, visitas à comunidade, com data e horário previamente agendados, pois se tratava de um local de grande vulnerabilidade, ponto de tráfico de drogas e de certa dificuldade para o acesso. Contávamos sempre com mães da comunidade local, que se voluntariavam a fim de nos acompanharem. As visitas da equipe docente e gestora à comunidade foram de suma importância para a gestão escolar e para os profissionais que nos acompanharam, bem como para as famílias e alunos que nos viam passar por suas casas, conforme ilustram as figuras 55 a 62.

Figura 55 – Diretora Desiclei e professoras indo até a comunidade local realizar visita



Fonte: acervo pessoal.

Figura 56 – Comunidade local



Fonte: acervo pessoal.

Figura 57 – Viela



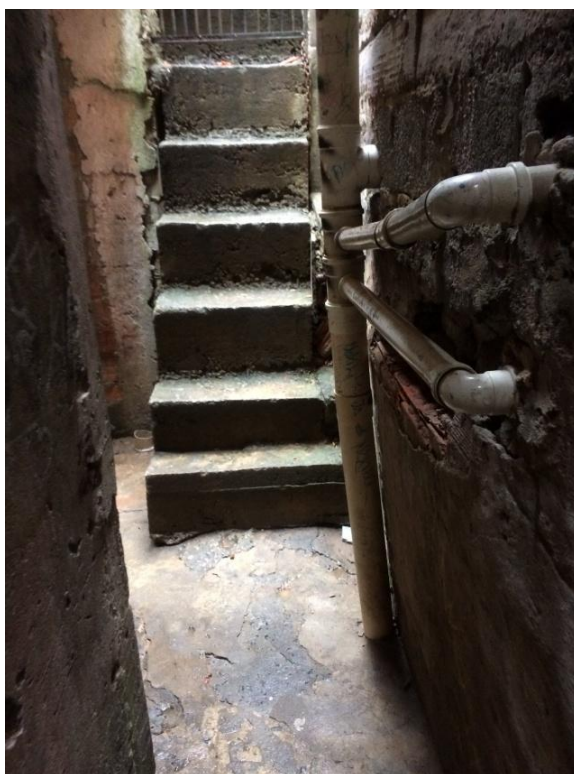
Fonte: acervo pessoal.

Figura 58 – Moradias da comunidade local



Fonte: acervo pessoal.

Figura 59 – Escada da moradia



Fonte: acervo pessoal.

Figura 60 – Professoras visitando as casas dos alunos



Fonte: acervo pessoal.

Figura 61 – Professoras conversando com alunos



Fonte: acervo pessoal.

Figura 62 – Professoras fazendo visita aos alunos, e aluna recebendo brinquedos doados



Fonte: acervo pessoal.

Tudo o que vimos naquele lugar nos trouxe muito impacto: os barracos, as vielas, as escadas, o lixo, a pobreza, as crianças que ali se encontraram desprovidas de tantas coisas que lhes garantissem o mínimo de dignidade. As visitas impactaram muito no modo de pensar das gestoras e docentes acerca daquela realidade, gerando desdobramentos no planejamento do trabalho com as crianças e com as famílias, bem como na sensibilização de todos para o entendimento da dura realidade daquelas crianças desprovidas de tantas coisas e que encontravam na escola um local de esperança para acesso a novas possibilidades, por meio da oferta de ensino e também da merenda escolar, pois a maioria das crianças iam à escola a fim de se alimentarem. Essa ação de visitar a comunidade local trouxe muitas contribuições na minha trajetória profissional e sobretudo para as reflexões dos professores em relação ao planejamento e ressignificação de suas práticas no tocante ao trabalho pedagógico a ser desenvolvido com as crianças, diante de suas dificuldades e necessidades, de modo a avançarem em suas aprendizagens.

Com todas as conquistas alcançadas, passados dois anos letivos de efetivo exercício na EE Goiabeira, decidi sair por motivos de carga horária exaustiva e distância de local de trabalho da minha residência. Eu trabalhava diariamente 12 horas, percorria cerca de uma hora ou mais, a depender do dia e trânsito, para ida ao trabalho, mais cerca de uma hora para retorno. Durante o dia, atuava como diretora e ao sair de uma escola ia para outra escola da rede municipal a fim de dar aulas para os alunos da EJA. Eu pensava na possibilidade de uma remoção no Estado, na tentativa de estar em uma escola mais próxima, porém já fazia dois anos que eu estava em exaustão com tanto trabalho, desgaste físico e mental. A remoção não saiu ao final daquele segundo ano de atuação na rede estadual, portanto, decidi exonerar do meu cargo efetivo no Estado, optando por ficar somente com o cargo no município, no qual eu tinha 13 anos, na ocasião.

4.5 A EXONERAÇÃO DO CARGO EFETIVO DE DIRETORA DE ESCOLA NO ESTADO (EE GOIABEIRA) E O INGRESSO COMO DIRETORA EM UMA ESCOLA MUNICIPAL (EMEIEF LARANJEIRA)

Esta seção trata de relatar acerca do processo de minha exoneração do cargo de diretor de escola pública estadual de São Paulo, onde atuava como diretora efetiva de uma escola estadual no município de Santo André, na região do ABC paulista (EE Goiabeira), e, na sequência da exoneração, o meu ingresso como diretora de uma escola municipal também em um município da região do ABC paulista (EMEIEF Laranjeira).

Foram muitos os avanços obtidos com o trabalho efetuado na EE Goiabeira, conforme exposto anteriormente: aproximação da comunidade escolar na participação efetiva das ações da escola; melhorias estruturais no espaço escolar, tais como pintura do muro, que anteriormente se apresentava pichado e queimado; significativa redução do lixo, que anteriormente era depositado na calçada em frente à escola; revitalização da pintura da quadra; roçagem e poda do mato no entorno da escola; frequência efetiva das crianças; maior empenho dos docentes, em se tratando do preparo e planejamento de novas estratégias para o processo de ensino; melhoria na aprendizagem das crianças e, conseqüentemente, aumento dos resultados do índice do SARESP/IDESP. Diante de tantas melhorias e significativas mudanças para

a continuidade do progresso da escola, decidi por exonerar do cargo, diante da longa jornada de trabalho que eu exercia diariamente. Naquele momento, eu acumulava cargo com o município, onde atuava como professora da EJA no período noturno, no horário das 18h30 às 22h30 diariamente, realizando 20 horas semanais, após ter atuado em uma jornada diária de 8h diárias como diretora da EE Goiabeira durante o dia, numa jornada de 40 horas semanais. Ao todo, eu trabalhava 60 horas semanais, acumulando os cargos de diretora durante o dia e professora na EJA durante a noite. Ambas as unidades escolares se encontravam distantes da minha residência, o que onerava um tempo significativo, e por vezes desgastante, na trajetória, visto que o congestionamento do trânsito era diário durante o percurso das idas e vindas das escolas. Isso gerava em mim um desgaste físico e emocional, sem contar com os desgastes físicos e emocionais gerados pelos desafios que eu encontrava nas escolas, os quais eram e são inerentes à complexidade das funções de professora e diretora.

Naquele momento, eu não encontrei soluções temporárias e adequadas para a tomada de uma decisão que me permitisse o afastamento de um dos cargos e redes, para que eu pudesse me manter em ambos sem que fosse necessário optar pela exoneração. Foi quando decidi pela exoneração do cargo de diretor efetivo do Estado, optando por ficar com o cargo de professora na rede do município, sendo esse o cargo e rede no qual eu tinha mais tempo de trabalho, enquanto no cargo de diretora no Estado eu tinha apenas dois anos e não passara do período de estágio probatório.

Eu estava certa de que todas as melhorias trazidas à EE Goiabeira não foram conquistas exclusivas do meu trabalho enquanto diretora naquele período de atuação, mas sim do meu trabalho somado ao trabalho daquele coletivo, de um grupo que se apoiou e decididamente atuou de forma colaborativa na reflexão e problematização das questões da escola e que centraram forças para que ações fossem realizadas para as mudanças que ocorreram. Da mesma forma, poderiam fazer muito mais se se mantivessem empenhados na continuidade dos avanços em prol da qualidade da educação para as crianças daquela escola. E assim a escola continuou avançando. Ao sair da escola, deixei uma professora como diretora designada. Ela se destacava muito no comprometimento das ações na escola e fez toda a diferença na participação ativa junto aos professores. Ela está atuando como diretora designada até a presente data e muito tem se destacado diante das conquistas adquiridas, que têm contribuído

com aquele espaço educativo. Hoje, a escola, que outrora pertencia ao Estado, recentemente passou pelo processo de municipalização e continua dando frutos de ensino, aprendizagem, crescimento e novas oportunidades de educação de qualidade ofertadas às crianças daquela comunidade escolar.

No início do ano de 2020, assinei minha exoneração do cargo de diretor do Estado, optando por ficar apenas com o cargo de professor de Educação Infantil e Ensino Fundamental do município. No mesmo período, participei do processo seletivo interno, por intermédio de prova de acesso para atuar em função gratificada como diretora de unidade escolar. Fui aprovada a partir do envio de currículo e da entrevista, passando, então, a atuar como diretora na EMEIEF Laranjeira.

Como diretora da unidade escolar, busquei parcerias, tanto da equipe gestora quanto dos funcionários, professores e famílias. Estive me colocando disponível e à frente de todas as ações da escola com envolvimento e, sobretudo, no comprometimento do trabalho em minha função. As conversas eram constantes com as famílias, alunos, funcionários. Momentos de diálogo e escuta foram imprescindíveis para que pudéssemos entender as percepções de todos no processo e juntos refletir acerca da realidade e necessidades da escola para que também juntos pudéssemos problematizar e encontrar os caminhos para a mudança.

A organização do trabalho, pontualidade, assiduidade, foco e gerenciamento do tempo foram aspectos em destaque em minha gestão. Na minha percepção, o planejamento é essencial para estudo, análise e desdobramento das ações na escola. Procurei, em todo o tempo, planejar e cuidar das ações, para que pudesse realizar um trabalho de qualidade, dentro dos prazos estipulados pela Secretaria de Educação (SE), com o apoio das coordenadoras de serviço educacional (CSE).

Busquei me antecipar em várias situações dentro do processo do todo da escola, planejando as ações para que o trabalho fluísse de maneira organizada e eficaz. Como exemplo, apresento aqui a necessidade de organização do trabalho para atendimento às famílias que, muitas vezes, sentem a necessidade de diálogo com a escola frente a seus conflitos, diante das questões que surgem com seus filhos. As famílias, por diversas razões e motivações, sempre dão sinais de mal-estar com a escola, ou com o professor ou com os colegas dos filhos, por alguma situação que possa não se conduzir como o esperado. Torna-se grande o desafio do gestor ao organizar sua agenda de compromissos para atendimento às famílias, que são muitas

e que, por muitas vezes, chegam à unidade escolar ansiando por atendimento imediato sem ter agendado previamente uma data e horário, a fim de serem atendidas. Os assuntos apresentados em relação às queixas dos pais são diversos, tais como atendimento, segundo eles, inadequado da professora com o filho, brigas entre os colegas de classe, extravio de materiais escolares que desapareceram, dificuldades de aprendizagem. Em situações como essas, sempre priorizei a antecipação ao diálogo com as famílias, esclarecendo a organização da escola e procurando demonstrar atenção e interesse aos problemas apontados e prontamente agendando uma conversa o quanto antes. Em alguns casos, a depender da situação, se fazia necessário atendimento imediato, a fim de minimizar os problemas e realizar encaminhamentos frente à resolução das situações postas. Antecipar o encaminhamento das ações auxiliou a escola a manter os pais por perto, na parceria com a escola, sentindo-se ouvidos e, ao mesmo tempo, compreendendo a dinâmica e decisões da escola frente à resolução dos problemas apresentados.

Em minha prática na gestão escolar, evidencio a abertura de espaços, como momentos de conversas, escuta e reuniões junto às pessoas representantes dos segmentos da escola, como professores, alunos, pais, funcionários, com o objetivo de acolhimento, levantamento de expectativas e anseios desses grupos, levantamento de problemas da escola enfrentados por eles e/ou pelo todo da escola, metas e ações que se desdobrariam na compreensão, elaboração e prática do projeto político-pedagógico da escola (PPP). Com a antecipação dessa prática, tornava-se mais fácil o engajamento de todos os representantes no processo da participação coletiva da escola.

Fui assídua e pontual na unidade escolar e no cumprimento dos horários, algo pelo qual prezo muito em minha conduta enquanto profissional, em todas as funções e locais.

Procurei cuidar das pessoas e de suas tarefas no dia a dia, buscando me apropriar do conhecimento a respeito de cada uma delas, entre suas potencialidades e fragilidades, para auxiliá-las no seu empenho e aprimoramento do trabalho.

No início do ano de 2020, assumi a EMEIEF Laranjeira na função de diretora de unidade escolar. Ano cheio de expectativas pelo conhecimento de novas pessoas, apropriação dos espaços, interpretação dos desafios e construção dos vínculos. O momento que muito contribuiu para esse começo foram os fóruns na escola para

discussão e reflexão na construção do PPP. Nós nos reuníamos com todos as pessoas representantes dos diversos segmentos da escola em horário de trabalho e aula. Por exemplo, as merendeiras eram chamadas para um momento de escuta e diálogo. Elas poderiam dizer acerca de suas potencialidades e fragilidades, bem como acerca daquilo que as afligia diretamente no seu fazer diário na escola. Todas tinham que escrever em *post-it* pelo menos dois problemas da escola, relacionados com o seu fazer. Realizadas as descrições de todas as merendeiras, selecionávamos e agrupávamos por categorias evidenciando as questões que mais se assemelhavam, tirando assim o problema apontado pelas merendeiras.

Detectado o problema, passávamos a dialogar acerca de possibilidades, a fim de solucionar o problema em questão. Traçávamos as metas e ações, a partir de então, elegendo prazos e responsáveis. Confeccionávamos cartazes, tirávamos fotos do grupo em reunião, elaborávamos quadros e tabelas, transcrevendo tudo o que fora apontado no diálogo com as merendeiras. Dessa forma, tornava-se possível traçarmos a caracterização desse grupo do segmento dos funcionários e antecipar o trabalho que seria parte da composição, elaboração e prática do PPP no cotidiano da escola. Essa prática era realizada com outros membros representantes dos demais segmentos da escola.

Um bom começo, quando, de repente, fomos surpreendidos com a interrupção das aulas e, conseqüentemente, com as ações da escola em virtude da pandemia da Covid-19. Desafio total bateu em nossas portas.

Tivemos que nos reinventar e nos adaptar com as novas situações que foram surgindo diante de tantas ações e demandas advindas de um cenário atípico. Apesar do distanciamento social ser necessário e medidas serem tomadas para isso, por outro lado, sofriamos com a dificuldade por não termos pessoas suficientes para a realização dessas demandas.

A escola se tornou posto de vacinação. Era necessário o acompanhamento do espaço escolar, mesmo que o posto de saúde estivesse à frente dessa ação. Logo na sequência, o início do ensino remoto e as entregas de kits merenda passaram a exigir de nós maior empenho no planejamento e acompanhamento das ações. A disponibilização dos materiais para o preparo das produções gráficas das lições do ensino remoto a serem entregues aos alunos, a organização da equipe de funcionários para atuarem nesse processo de tiragem das cópias e impressões, a

organização dos espaços e sanitização, recrutamento de pessoal para trabalhar nas entregas tanto das lições como dos kits merenda não foi tarefa fácil. Planejamento, criatividade, organização, parceria, envolvimento, foco, coragem, enfrentamento, determinação foram ingredientes imprescindíveis para vencer tamanho desafio, com avaliação que considero positiva.

A pandemia veio impactar o ânimo dos funcionários. O medo pairava nos sentimentos e nas faces das pessoas. A equipe gestora, bem como os funcionários, tiveram que ter muita coragem, enfrentamento, resiliência e organização para atender ao público. Bauman (2008), no seu estudo, analisa o que ele chama de medo líquido, faz menção sobre a vida contemporânea e revela um inventário dos medos atuais. O ser humano vive hoje em meio a uma ansiedade constante, em que temos medo de perder o emprego, medo da violência urbana, medo do terrorismo, medo de ficar sem o amor do parceiro, medo da exclusão, insegurança em relação à integridade física. De acordo com as afirmações acerca do medo em uma sociedade líquida, esse sentimento se tornou latente nas pessoas, com as diversas e adversas situações ocasionadas pela pandemia da Covid-19. Medo, insegurança, desânimo, impaciência e pavor são exemplos de sentimentos que pairavam nas faces e no comportamento dos funcionários, ocasionados pelo impacto do que todos estavam a viver.

Enquanto gestora, também compartilhei desses sentimentos e, na maioria das vezes, comigo mesma, pois a ordem de chamamento da função era estar atenta, de prontidão, manter-se firme para tocar a escola com todas as limites e possibilidades para dar os encaminhamentos necessários para o atendimento possível.

A escola precisava manter o contato com as famílias dos alunos via telefone, *e-mail* e mensagens por uma linha de transmissão por *WhatsApp*. Em virtude do ensino remoto, era necessário o preparo das impressões das atividades enviadas pelos professores, cópias e organização das atividades para a entrega às famílias que compareciam à escola para a retirada.

Nesse período de grande impacto, diante de todos os desafios e dificuldades impostos pela pandemia e refletidos nas vidas e fazeres de todos, tivemos também muitas conquistas na gestão da escola. Destaco aqui uma delas, como sendo a gestão colaborativa. Ninguém fez nada sozinho. Ninguém poderia fazer nada sozinho. Ninguém foi capaz de fazer algo sozinho. Todos estávamos juntos, colaborando uns com os outros, equipe gestora, professores, funcionários, pais e alunos.

A área da gestão que considero a mais desafiadora é a gestão de pessoas e equipes. Também considero a mais gratificante, pois nos coloca em um lugar de busca, de crescimento pessoal e profissional, pois nos desafia tirando-nos da zona de conforto. Lidar com pessoas se tornou uma arte e um eterno aprendizado. Fazemos e refazemos-nos no processo de escuta, diálogo, atenção e busca pelo conhecimento de nós mesmos e do outro.

Na gestão, tenho muita atenção a essa área de atuação. A resolução de problemas e a mediação de conflitos têm sido uma área que, com o tempo e a experiência, tenho aprendido a apreciar, perseguir e aprender. Quando situações problemáticas e de conflitos se mostram diante da minha gestão, sou desafiada a buscar a solução, trabalhando com as pessoas. Penso que as partes precisam ser ouvidas, interpretadas, orientadas e a elas ofertadas encaminhamentos, metas claras e objetivas, bem como condições para auxiliar na resolução dos problemas e conflitos.

Tivemos equipes na escola que apresentavam problemas visíveis de comunicação, relacionamento e resolução de problemas. A mediação da gestora fez muita diferença na intervenção e acompanhamento das situações, o que hoje está tendo resultados positivos no trabalho. A avaliação bem como o *feedback* no meu trabalho enquanto gestora são essenciais para que as situações das pessoas se modifiquem. Elas se sentem vistas, ouvidas, acompanhadas e apoiadas no ambiente de trabalho, seja na escola ou em outros segmentos da vida, onde se convive com pessoas e objetivos de trabalho. Penso que pior que uma avaliação negativa, com metas e encaminhamentos a serem perseguidos, é o silêncio da indiferença pela ausência dela. Penso serem fundamentais as parcerias em todas as esferas da sociedade e, sobretudo, indispensáveis à vida. Ninguém é uma ilha e muito menos tem condições de exercer o seu papel enquanto cidadão ativo na sociedade apartado das relações com as pessoas. Na escola, onde acontece o processo educativo, isso fica muito latente em todos os processos.

Destaco aqui a parceria das coordenadoras de serviço educacional, que foi imprescindível para que o meu trabalho na EMEIEF Laranjeira em um ano tão atípico se consolidasse. O profissionalismo de ambas as coordenadoras nas orientações, diálogos, escuta e parceria e no acompanhamento das ações no dia a dia da escola me deram total apoio e confiança para desenvolver o meu trabalho. Realizaram apontamentos avaliativos nos processos, bem como os encaminhamentos

necessários para os mesmos. Sempre estiveram disponíveis para todas as orientações, encaminhamentos e apoio para os quais foram requisitadas. Nessa rede de ensino a que fazemos menção, a atuação da coordenadora de serviço educacional diz respeito ao trabalho que é equivalente ao do supervisor de ensino em outras redes. Nessa rede não contamos com concurso específico para supervisor de ensino, portanto o cargo de coordenador de serviço educacional (CSE) é por acesso, regulamentado pela Lei nº 6.833, de 15 de outubro de 1991, que dispõe sobre a organização administrativa do magistério municipal, na qual estão definidos os campos de atuação desses profissionais em suas atividades referentes à coordenação administrativa, pedagógica e de planejamento de cada um dos serviços mantidos pelos Departamentos de Educação.

Entendo que, na especificidade da minha função enquanto diretora de unidade escolar, as parcerias se consolidam e se pautam num processo participativo, reflexivo, de diálogo, de corresponsabilidade nas ações, tendo como princípios perseguir a diretriz do governo na qual a Secretaria de Educação está pautada e fazendo o que Ball (2016) afirma ser a tradução das políticas públicas na escola, diante das demandas emanadas da SE, que muitas vezes são contingenciais e devem ser colocadas em prática. Para tanto, foram necessários o fortalecimento e o engajamento de todos nesse processo: equipe gestora, coordenadoras de serviço educacional, famílias, toda a comunidade escolar em seus segmentos e a SE.

Procurei, enquanto gestora, trabalhar essas questões com toda a equipe no dia a dia da escola, tanto nas discussões, no planejamento das ações e nas parcerias delas. Confesso que estar na EMEIEF Laranjeira não foi tarefa fácil. Todas as ações aqui relatadas e observadas no contexto da escola exigiram busca, persistência e determinação. Avalio que as equipes gestoras sempre têm muito a avançar em parcerias, em execução de suas tarefas, enquanto especificidades de cada função do trio gestor, no planejamento das ações, no que diz respeito ao posicionamento frente a suas funções e, sobretudo, em se tratando da corresponsabilidade das mesmas para que os resultados da escola não somente apareçam positivamente, mas para que eles permaneçam.

Atuar em uma unidade escolar que apresenta as diferentes etapas e modalidades da escola (Educação Infantil, Ensino Fundamental e EJA) é tarefa desafiadora. Embora a equipe gestora se compunha pela diretora, vice-diretora e

assistente pedagógica, muitas ações que envolvem o todo da escola, ao mesmo tempo, abarcam o fazer e a responsabilidade da diretora. Manter uma equipe articulada, engajada e preparada para atuar em todas as questões da escola e que perpassa por todas as modalidades e etapas exige empatia, disposição e determinação diária para seguir e perseguir o alvo. Muitas vezes transparece a fragmentação das ações, mesmo porque são muitas as ações a serem realizadas no dia a dia da escola, seguindo as normativas, legislações, encaminhamentos e prazos. Na minha percepção, a falta de formação para os gestores, articulada às suas atribuições, dificulta o preparo e exercício da profissão dos mesmos. Manter o trabalho com qualidade e cumprimento dos prazos, diante de tamanhos desafios, exige esforço e muito comprometimento.

Procurei estar sempre envolvida em todas as ações da escola na articulação das mesmas e no acompanhamento. Senti, por muitas vezes, o cansaço e o peso da responsabilidade, quando poderia ser mais tranquilo se todos da equipe caminhassem com as ações de seu cargo/função, na amplitude da escola, mas, sobretudo, na corresponsabilização e colaboração das ações nas questões específicas do cargo/função de cada um e sobretudo no objetivo maior da escola. Em meio a todos os desafios enfrentados na gestão da unidade escolar no ano de 2020, consegui concluir o ano com sentimento de missão cumprida, pois, afinal, a escola prosseguia, dentro de suas limitações e possibilidades, realizando o trabalho de atendimento aos alunos ainda que remotamente e buscando manter o contato com as famílias.

5 O INGRESSO NA FUNÇÃO DE COORDENADORA DE SERVIÇO EDUCACIONAL (CSE) EM UMA REDE MUNICIPAL DE ENSINO

Este capítulo relata acerca do meu ingresso na função de coordenadora de serviço educacional em uma rede de ensino municipal em que atuo como gestora no acompanhamento de 5 (cinco) escolas e 15 (quinze) gestoras. A função do coordenador de serviço educacional (CSE) nesta rede de ensino na qual atuo tem atribuições similares às do supervisor de ensino em outras redes as quais recebem essa nomenclatura do cargo/função.

Durante os anos em que atuei na gestão, obtive avaliações positivas por parte de pais, funcionários, docentes, coordenação e pessoas diretamente ligadas ao desenvolvimento do meu trabalho. Em alguns momentos, durante período, recebi apontamentos dessas pessoas acerca de situações e ações da escola, que demonstraram crescimento e melhorias na escola.

Entendo que a minha trajetória profissional, de acordo com minha percepção, tem sido um processo contínuo de aprendizado e crescimento. Penso que nada está pronto, acabado e determinado a permanecer como está. Quando recebo avaliações positivas e tenho o reconhecimento de pequenas coisas que são transformadas para melhores faz diferença no meu processo, trazendo-me orientação de que estou no caminho.

Estar na gestão tem sido o solo pelo qual tenho trilhado a maior parte do tempo de minha carreira profissional na educação. Lugar este que me permite desafiar-me, aprender, crescer e, principalmente, contribuir com as pessoas com as quais eu atuo.

Ocupar o cargo de função gratificada na gestão, enquanto diretora de unidade escolar, possibilitou-me desempenhar o trabalho enquanto representante da Secretaria de Educação em vários aspectos da diretriz do governo em questão. Na gestão dos aspectos pedagógicos, administrativos, estruturais e financeiros da escola e no alinhamento dos fazeres educacionais, tendo sempre em vista a gestão das equipes diretamente envolvidas no processo educativo da escola.

Busquei pautar minhas ações enquanto diretora da unidade escolar em uma gestão participativa, colaborativa, de acesso e de permanência, na busca pela garantia de uma escola de qualidade. Envolvimento, apropriação, planejamento e consolidação das atribuições de minha função são aspectos indissociáveis para uma

gestão atuante; para tanto, na atuação de minha função, a escuta, o diálogo, a orientação, a avaliação, os encaminhamentos e acompanhamentos necessários aos sujeitos envolvidos foram imprescindíveis no processo da escola. Com tais ações, foi possível consolidar as minhas atribuições para alcance de algumas metas que foram traçadas como objetivos no exercício de minha função e para o aprendizado dos alunos.

A gestão da escola é um lugar em que sempre gostei de estar, sempre busquei fazer o meu melhor e me aperfeiçoar. Apresento essas três situações como um pressuposto do meu trabalho na gestão da escola, no planejamento e na execução do mesmo no cotidiano escolar em todos os aspectos: humanos, pedagógicos, administrativos, financeiros e estruturais. Cuidei de conhecer as pessoas, suas histórias de vida e seus percursos, planejei e acompanhei as reuniões pedagógicas semanais (RPS) durante todo o ano letivo, com a assistente pedagógica da Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental (EMEIEF), sendo que algumas vezes, não todas, acompanhei as da Educação de Jovens e Adultos (EJA), tanto RPS como Conselho de Ciclo. Acompanhei o trabalho administrativo de vida escolar dos alunos e funcionários em cada especificidade do trabalho administrativo. Realizei reuniões com famílias, Conselho de Escola, atendimentos individualizados às famílias; organizei espaços e materiais da escola; realizei inventário patrimonial, pequenas reformas, como das portas das salas de aulas, e encaminhei a confecção de móveis planejados para a organização dos materiais de limpeza e da sala de arquivo, para acondicionamento dos prontuários dos alunos e outros materiais.

Todo esse percurso e ações no fazer da minha função, enquanto diretora de unidade escolar (DUE), trouxeram-me expectativas para que eu acessasse a função de coordenadora de serviço educacional (CSE), a fim de que eu pudesse compor com minhas equipes de gestores por meio das experiências e expectativas na supervisão do trabalho dos gestores junto às escolas do município as quais eu passaria a acompanhar.

Ao final do ano de 2020, fui chamada pela SE, por intermédio da diretora de Departamento de Educação Infantil e Ensino Fundamental e pela gerente de Ensino Fundamental que conversaram comigo, entrevistaram-me e me ofereceram a função de coordenadora de serviço educacional (CSE), para o acompanhamento de cinco escolas da rede municipal de ensino no ano de 2021. Portanto, no início de 2021,

passsei a atuar como coordenadora de serviço educacional (CSE) na rede municipal de ensino, na qual tenho cargo efetivo de professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental. Nesta rede de ensino, temos a oportunidade de acessar cargos/funções de acesso, pois para algumas funções não temos concursos para ocuparmos cargos efetivos. São consideradas funções de confiança da Secretaria de Educação (SE) e seu ingresso se dá por vias de indicação, apresentação de currículo, entrevistas e expedição de portaria do prefeito do município. Na possibilidade e oportunidade de atuação, enviei currículo, passei por entrevista e fui aprovada para atuar como CSE.

Na entrevista, as questões que me foram apresentadas para o diálogo com as gestoras foram:

- a) Qual a visão que você tem em relação ao fazer do coordenador de serviço educacional (CSE)?
- b) Qual o maior desafio na função da CSE?
- c) Como você articularia um projeto desafiador advindo da Secretaria de Educação frente às equipes?
- d) O que você considera o maior desafio em relação ao acompanhamento das equipes?

A entrevista foi pautada na reflexão e explanação sobre essas questões que balizaram o diálogo acerca das minhas percepções, expectativas e atribuições acerca da função que eu estaria acessando. Fui aprovada na avaliação e na entrevista e logo passei a atuar como CSE, no acompanhamento de cinco escolas do município.

No momento de acesso à função, eu não tive formação ou quem me apresentasse as atribuições da CSE. O que eu sabia se tratava de vivências por já ter tido a experiência na gestão enquanto DUE, também por acompanhar os modelos de CSE que atuavam no acompanhamento junto às unidades que eu conduzira até aquele momento e as citações básicas e genéricas que a legislação cita a respeito das atribuições desse profissional.

As primeiras tarefas por mim desempenhadas, enquanto coordenadora de serviço educacional (CSE) no acompanhamento das cinco unidades escolares sob minha responsabilidade, foram: acompanhar a implementação dos diferentes projetos da SE; orientar a construção e implementação do Projeto Político-Pedagógico (PPP) de cada Unidade Escolar (UE); buscar qualificar o desenvolvimento do trabalho pedagógico; supervisionar e orientar aspectos administrativos; identificar demandas

em parceria com as equipes; problematizar os desafios das escolas; buscar alternativas coletivas para os problemas, articulando-os com as possibilidades e necessidades da própria rede de ensino. Todas essas tarefas causaram em mim impressões acerca da necessidade formativa que carecem as equipes gestoras, pois, no caso, eu, enquanto CSE, teria a responsabilidade de cumprir todas essas atribuições no acompanhamento das unidades escolares, embora não tenha encontrado essa relação de atribuições expressas em nenhum local e nem mesmo tive alguém da SE que me formasse ou esclarecesse diretamente sobre essas ações.

Aos poucos e no exercício da função, ia recebendo informações e orientações, por parte da SE, acerca daquilo que deveria ser realizado e acompanhado junto às equipes gestoras. Ao mesmo tempo, eu ia percebendo a fragilidade das equipes frente à falta de esclarecimento acerca da definição de suas atribuições, dificuldades em gerir o tempo e a rotina de trabalho, bem como falta de conhecimento técnico para manejar tantas questões que, para as gestoras, eram consideradas burocráticas, totalmente técnicas, administrativas e que lhes tiravam o tempo para se empenharem com maior afinco nas questões pedagógicas das escolas.

A partir da minha convivência com as equipes gestoras, bem como no acompanhamento das escolas, fomos estabelecendo relações de respeito e confiança para que juntas pudéssemos seguir avançando na resolução dos problemas que iam surgindo, na busca pelos objetivos das escolas, com vistas ao trabalho pedagógico para a aprendizagem dos alunos. Nas nossas conversas entre diretoras, vice-diretoras e assistentes pedagógicas, íamos refletindo, questionando e planejando ações para superarmos as dificuldades no dia a dia, de modo que não perdêssemos de vista a direção, o foco na execução do PPP das escolas.

Diante dos anseios e necessidades formativas apresentadas pelas equipes gestoras, fomos apresentando à SE essas necessidades, no sentido de nós, coordenadoras de serviço educacional (CSE), oportunizarmos momentos formativos em nossas reuniões setoriais. Para isso, era necessário pensarmos em pautas formativas que partissem das necessidades das equipes e de suas escolas, para que pudéssemos ter com elas momentos de estudo e reflexão, para elaborarmos ações para serem aplicadas nas escolas, a fim de auxiliarem na superação das dificuldades e no cumprimento das propostas de trabalho de cada escola.

Não conseguimos, por parte da SE, implantar, com as equipes, momentos formativos dentro do setor e em horários de trabalho, de forma sistematizada e permanente. Continuamos a ter encontros esporádicos no setor, a fim de tratar de medidas adotadas para a rede frente às questões resultantes do período de pandemia e que necessitavam de tomadas de decisões e ações por parte da SE, a fim de reparar e oportunizar novas medidas, na tentativa de reparar as consequências refletidas na educação, em virtude dessa calamidade.

Faziam parte da pauta dos encontros com as equipes questões como: programa de convivência com psicólogos que estavam disponíveis nas escolas, a fim de atenderem os profissionais da educação, professores, equipe gestora e funcionários; busca ativa, por meio de assistentes sociais que, juntos com as equipes gestoras, buscavam pelos alunos evadidos; programa de recuperação das aprendizagens, por meio da elaboração do plano de cada unidade escolar e do projeto implantado pela SE, com materiais didáticos específicos para alfabetizar as crianças que se encontravam na fase não alfabética de escrita.

As escolas controlavam os dados e os encaminhamentos dos funcionários, professores e alunos, em relação à Covid e à vacina. Controlavam e enviavam diariamente, e depois, uma vez por semana, a quantidade de alunos presentes na unidade escolar em todos os períodos de atendimento. Para além de todas essas ações, que demandavam muito tempo para coleta de dados e encaminhamento à SE, pelo preenchimento de planilhas, formulários, por meio de *links* em *forms* e *e-mails*, as equipes gestoras estavam envolvidas no atendimento das suas escolas em questões administrativas, financeiras e pedagógicas junto às famílias e alunos que demandavam toda a atenção diária, para que o PPP da escola fosse executado, avaliado e replanejado diante das necessidades observadas.

Diante de toda essa parafernália de ações contingenciais advindas da SE, para execução nas unidades escolares, por intermédio de suas equipes gestoras, Ball (2005) nos alerta para o que ele chama de performatividade e gerencialismo. Segundo o autor, essa performatividade é a tecnologia, cultura e métodos de regulamentação que empregam julgamentos, comparações, demonstrações como meios para a mudança. Com isso, o desempenho dos sujeitos ou das organizações servem de parâmetros de produtividade ou de resultados, a fim de servirem como demonstração de qualidade ou momentos de inspeção ou de promoção.

De acordo com as colocações de Ball (2005), essa performatividade é alcançada mediante a construção e publicação de informações e indicadores, além de outras realizações e materiais institucionais de caráter promocional, como mecanismos para estimular, julgar e comparar profissionais em termos de resultados. Essa performatividade, incutida nas ações da escola, por meio do controle do contexto, está interligada intimamente com possibilidades atraentes de um tipo de “autonomia” para as instituições, para indivíduos como os diretores de escola. Essa subjetividade “autônoma” dos indivíduos produtivos, de acordo com o autor, tornou-se principal recurso econômico do setor público reformado empresarial. O gerencialismo tem sido o mecanismo central da reforma política e da engenharia cultural do setor público. Ao fazer isso, busca introduzir novas orientações e desempenha o importante papel de destruir os sistemas ético-profissionais que prevaleciam nas escolas, substituindo por sistemas empresariais competitivos.

Na legislação do município da referida rede educacional de ensino a que se refere a pesquisa, não encontramos documentada a formação dos gestores, tais como diretores, vice-diretores e assistentes pedagógicos. Encontramos a legislação que dita acerca da atribuição dos profissionais que acessam os cargos por concurso, entre eles, os professores, seu período de avaliação de desempenho; para os diretores, encontramos um rol de atribuições que constam no regimento das escolas municipais. Para os demais gestores, como vice-diretores e assistentes pedagógicos, não encontramos na legislação um rol de atribuições definidas para essas funções, como segue a legislação acerca da avaliação em período probatório de três anos para o cargo de professor de Educação Infantil e Ensino Fundamental e professor de Educação Física, acessados por intermédio de concurso público.

Como já relatado aqui, não passei por formação específica referente ao meu fazer enquanto gestora, como coordenadora de serviço educacional (CSE), no acompanhamento de cinco escolas da rede municipal de ensino. Fui me formando ao longo do tempo, conforme fui acessando as equipes por meio da escuta, do diálogo com elas, pela minha experiência obtida nos anos em que atuei como diretora de unidade escolar. Minha experiência anterior de diretora me auxiliou sobremaneira na orientação das gestoras acerca de questões e ações que a mim eram nítidas e eu tinha segurança em realizá-las. As questões que eu não conseguia resolver sozinha com as equipes, ia recorrendo à Secretaria de Educação, pois, por questões éticas no

exercício da função, eu não teria autonomia de passar adiante por cima de uma diretriz de governo. Mesmo assim, independentemente dos limites apresentados pelas equipes gestoras, juntas, íamos dialogando e nos fortalecendo para as possibilidades tanto na tomada de decisões como na execução das políticas e orientações advindas da SE.

6 O INGRESSO NO MESTRADO

Nesta seção, retratarei acerca do meu ingresso no mestrado profissional e as efetivas contribuições e mudanças em mim em relação à minha formação, reflexão e experiência profissional.

Minhas vivências enquanto aluna, professora, assistente pedagógica, diretora de escola e coordenadora de serviço educacional me impulsionaram a experienciar, refletir, questionar e propor mudanças para as necessidades reais, vivenciadas em cada tempo, espaço e lugar por onde estive e onde estarei. Hoje, trago a inquietação e o prazer por mediar o trabalho dos professores e, por sua vez, dos gestores (pois todo gestor, antes de sê-lo, é professor), dos alunos e de todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem que deve ser o objetivo maior de toda escola. Certamente, todas as minhas experiências vividas, tanto do cotidiano como de formação, desde o início de minha escolarização, com os cursos de magistério, Arte, Pedagogia, pós-graduação, contribuíram para fortalecer minha profissão, solidificar a minha prática, a qual busco insistentemente melhorar a cada dia.

Diante dessa inquietação, ao final de 2020, participei do processo seletivo no Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais (PROGEPE) na Universidade Nove de Julho (UNINOVE), a fim de aprofundar meus conhecimentos, refletir e repensar a minha prática e ir em busca de novas alternativas de trabalho que possibilitassem a mim e aos gestores, professores e alunos a aprendizagem e a superação de desafios enfrentados pela escola.

Em março de 2021, iniciei o mestrado e meus estudos se centralizaram na Linha de Pesquisa e Intervenção em Gestão Educacional (LIPIGES). Minha motivação para adentrar no mestrado vem de toda a minha experiência de vida e trajetória profissional que tenho experimentado e pela incessante busca pelo conhecimento e ressignificação da minha prática. Em destaque, também trago minha representatividade no relacionamento e trocas de experiências entre os pares gestores de unidades escolares, na prática cotidiana, ao ouvir as falas muitas vezes desmotivadas dos gestores que, mesmo estando atuando por escolha e por apreço à profissão, demonstram a fragilidade na continuidade de um trabalho promissor, diante de demandas contingenciais, falta de escuta e formação continuada.

Meu objetivo de ir em busca de aprimoramento para meus estudos e também de pesquisar acerca de tantas questões da profissão me mobilizavam e inquietavam no exercício da gestão. Poder dialogar com os pares e profissionais, ter contato com leituras e estudos específicos e conceituais no âmbito científico, certamente faria toda a diferença para a reflexão e ressignificação da minha prática enquanto profissional da educação.

Logo nas primeiras semanas de aulas no mestrado, em contato com os professores, nas aulas *on-line*, em virtude do distanciamento social ocasionado pela pandemia provocada pela Covid-19, já podia vislumbrar minha pesquisa por meio do compartilhamento de conhecimentos, reflexões, provocações e tantos questionamentos e possibilidades que a nós, alunos, eram apresentados, por meio da nossa orientadora e demais professores da linha, que brilhantemente iam explanando suas aulas em forma de debate, escuta, diálogos e trocas de experiências.

Nas aulas do mestrado, ao ouvir os professores e ir dialogando sobre os temas propostos por eles, fui oportunizada a uma mudança impactante no sentido de fazer conexões com tudo o que eu ia lendo e tendo contato por meio dos conceitos teóricos e científicos acerca de tudo aquilo que já há algum tempo me incomodava, impulsionava, mas eu não sabia por onde começar. Essa maturidade e mudança já foi sendo a mim perceptível ao final do primeiro semestre. De alguma forma, eu precisava dividir, partilhar e trocar com minhas equipes acerca de todas as angústias que sentiam, mas ao mesmo tempo dialogar acerca de possibilidades que poderiam vislumbrar aos nossos sentidos no fazer diário e nas situações de trabalho.

7 GESTORAS PARTICIPANTES DE UMA ETAPA DO MEU PERCURSO DE CONSTITUIÇÃO COMO PESQUISADORA/GESTORA

Este capítulo se propõe a contextualizar a minha atuação junto às equipes de gestoras das cinco escolas municipais de uma rede de ensino de uma cidade do ABC paulista, as quais constituem o universo de minha pesquisa, ou seja, todas as escolas pelas quais eu passei ao longo de todos esses anos como gestora. Trarei, nessa seção, um grupo específico de gestoras, numa rede específica, na qual desempenho, na atualidade, a função de coordenadora de serviço educacional (CSE), mais conhecida como supervisora de ensino em outras redes. Apresentarei as contribuições que essas equipes gestoras trazem no processo de mudança em mim, enquanto profissional, na atuação com as mesmas, após o ingresso no mestrado e a partir dos conceitos abordados acerca dos saberes profissionais, da formação colaborativa dos gestores e da formação centrada na escola.

7.1 OS SABERES PROFISSIONAIS NA ATUAÇÃO DOS GESTORES

Esta subseção trata acerca dos conceitos referentes aos saberes profissionais dos professores e, conseqüentemente, dos gestores que se desdobraram na pesquisa a partir do meu ingresso no mestrado e na atuação com as gestoras das escolas sob meu acompanhamento, que foi de significativa mudança para mim enquanto profissional, pois foi o momento em que eu passei a tomar consciência dos saberes profissionais por meio do conhecimento teórico dos referenciais pesquisados na prática do trabalho, pesquisando, traduzindo e atuando com minhas equipes.

O mestrado me apresentou referenciais teóricos por meio das leituras de autores significativos para o processo da pesquisa, os quais me levaram a refletir sobre a prática e sobre as experiências em relação a ela. Levou-me a buscar o olhar e a reflexão crítica acerca da realidade, do senso comum, das minhas percepções e das percepções do grupo de gestoras. As leituras e análises me levaram ao cuidado sobre afirmações de questões baseadas no senso comum, sem antes ter a análise dos fatos e das situações com profundidade e fatualidade em relação às situações que envolvem a pesquisa.

A cautela com aquilo que eu escrevo de forma afirmativa, buscando fundamentação teórica ou empírica acerca dos fatos, para mim se tornou algo a ser cuidado com esmero, a fim de não afirmar situações de forma generalistas, que estão diretamente ligadas às minhas percepções e não às percepções de todo o grupo ao qual eu pertencço e com o qual eu atuo. Portanto, passei a escrever de forma pautada nesse cuidado de conexões sobre o que é a minha percepção e a percepção de um grupo apoiado no rigor acadêmico da pesquisa, por meio da fundamentação teórica e da pesquisa empírica acerca do objeto pesquisado.

O mestrado me trouxe maiores possibilidades para a reflexão acerca das minhas percepções, das percepções do grupo e da prática da minha atuação com as equipes as quais acompanho no exercício da função de coordenadora de serviço educacional. O mestrado me ensinou a escrever melhor, a pensar sobre a minha prática, sobre a minha escrita, refletindo sobre ela com sustentação teórica e empírica. E, antes disso tudo, ele me ensinou a ler. A leitura reflexiva da realidade do trabalho com criticidade e criatividade tem sido um processo que passei a vivenciar para possibilidades de mudanças diante dos limites apresentados nas situações do meu trabalho. Aprendi a estar aberta para as questões trazidas pelas equipes gestoras, a curiosidade, a dúvida, as incertezas e a busca de possibilidades, o que me oportunizou uma compreensão e visão maior de mundo e de profissão para o processo de transformação e novas escolhas.

Nesse contexto reflexivo em que me encontro, passo a tecer considerações acerca da equipe de gestoras com as quais trabalho na atualidade. O quadro 3, a seguir, demonstra a caracterização das gestoras das cinco escolas por mim acompanhadas na função de coordenadora de serviço educacional na rede municipal de ensino em que atuo. O quadro apresenta as características das gestoras nos aspectos idade, formação, função na gestão e tempo de atuação. Os dados foram levantados em setembro de 2021. Trata-se de características do grupo de gestores, com os quais, junto ao grupo, realizo o trabalho de acompanhar, orientar, monitorar o desenvolvimento de ações voltadas à melhoria da atuação da equipe escolar, dos docentes e do desempenho dos alunos, buscando, numa ação conjunta, soluções e formas adequadas ao aprimoramento do trabalho pedagógico e administrativo da escola. São cinco escolas e cada uma delas com três membros da equipe gestora: diretora, vice-diretora, assistente pedagógica, totalizando quinze profissionais sob

meu acompanhamento. Utilizo o termo acompanhamento porque acompanhar as equipes gestoras é o que faço, ou seja, estou junto delas no dia a dia na orientação, no fazer, na reflexão, na tomada de decisões, na mudança da prática e na construção de novos conhecimentos por meio das ações coletivas que se dão no dia a dia do cotidiano escolar. Por essas questões, as quais apresento, que fazem parte do meu trabalho junto às gestoras e do trabalho delas junto à minha parceria, vai se constituindo o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem dos alunos. Somos responsáveis por realizar, em conjunto com os educadores, o planejamento do que será ministrado em sala de aula, observando as diretrizes educacionais da rede de ensino. Portanto, na minha percepção de trabalho junto às equipes, realizo acompanhamento, pois, ao estar junto a essas equipes, busco conhecimento técnico e prático, procuro entender as pessoas representantes dos diversos segmentos da escola em seus anseios, necessidades, limites e potencialidades, aprimoro-me na busca pela capacidade analítica, proatividade e organização do meu trabalho junto às equipes, sendo um apoio e referencial a elas.

O trabalho que exerço, enquanto coordenadora de serviço educacional (CSE), de acompanhar as equipes gestoras e suas escolas, desafia-me a buscar uma visão ampla, pois devo saber como a escola está no presente e aonde quer chegar no futuro. Isto envolve a habilidade de saber liderar a equipe pedagógica, de forma a acreditar e desenvolver estratégias para atingir os objetivos. O acompanhamento das equipes gestoras requer ações voltadas à melhoria da atuação da equipe escolar, a organização do fluxo de trabalho, a fim de garantir a produtividade dos funcionários, oferecendo avaliações, orientações e estabelecimento de metas construtivas. A rotina e as atividades desenvolvidas por mim, enquanto coordenadora de serviço educacional (CSE), no acompanhamento das equipes gestoras e das escolas, têm como objetivos o acompanhamento dos professores, atendimento aos alunos e pais, substituição de professores, aplicação e acompanhamento de avaliações diagnósticas, dentre outras atividades, tais como orientação, monitoramento do desenvolvimento de ações voltadas à melhoria da atuação da equipe escolar, dos docentes e do desempenho dos alunos, buscando, numa ação conjunta, soluções e formas adequadas ao aprimoramento do trabalho pedagógico e administrativo da escola.

Quadro 3 – Caracterização das equipes gestoras de cinco escolas de uma rede municipal de ensino no ABC paulista

EQUIPE GESTORA	IDADE	FORMAÇÃO	CARGO DE ATUAÇÃO NA GESTÃO	TEMPO DE ATUAÇÃO NO CARGO	ESCOLAS
Gestora 1	55	Pedagogia e Pós-graduação em Psicopedagogia e mestranda em Educação	Diretora	11 anos	ESCOLA 1 LARANJEIRAS
Gestora 2	44	Pedagogia	Vice-diretora	10 anos	
Gestora 3	36	Licenciatura em Pedagogia, Licenciatura em Artes Visuais, Pós-Graduação em Educação Especial, Pós-Graduação em Psicopedagogia	Assistente pedagógica	2 meses	
Gestora 4	52	Pedagogia, Pós-graduação em Psicopedagogia e Gestão escolar	Diretora	13 anos	ESCOLA 2 LIMOEIROS
Gestora 5	44	Graduação: Licenciatura plena em Pedagogia Pós-Graduação: Direito Educacional, Educação Ambiental e Alfabetização Letramento	Vice-diretora	1 ano	
Gestora 6	41	Graduação: Licenciatura plena em Pedagogia Pós-graduação: Gestão e Orientação Escolar; Formação Docente e Práticas Pedagógicas	Assistente pedagógica	4 anos	
Gestora 7	53	Pedagogia e Pós-graduação em Educação Infantil	Diretora	24 anos	ESCOLA 3 MACIEIRAS
Gestora 8	52	Pedagogia e Pós-graduação em Educação Infantil	Vice-diretora	1 ano	
Gestora 9	51	Graduação em Pedagogia e Pós-graduação em Educação Infantil	Assistente pedagógica	13 anos	
Gestora 10	38	Pedagogia e Arte, Pós-graduação em Psicopedagogia Institucional e Psicologia Educacional e mestranda em Educação	Diretora	5 anos	

Gestora 11	40	Pedagogia e Pós-graduação em Psicopedagogia e Psicomotricidade	Vice-diretora	7 meses	ESCOLA 4 PESSEGUEIROS
Gestora 12	45	Pedagogia, Pós-graduação em Educação Infantil e Alfabetização e mestranda em Educação	Assistente pedagógica	17 anos	
Gestora 13	37	Pedagogia e Artes Pós-graduação em Alfabetização e Letramento e Ludopedagogia	Diretora	4 anos	ESCOLA 5 VIDEIRAS
Gestora 14	52	Pedagogia, Pós-graduação em Educação Especial e Alfabetização e Letramento	Vice-diretora	6 anos	
Gestora 15	40	Pedagogia e Artes, Pós-graduação em Alfabetização e Letramento e Educação Infantil	Assistente pedagógica	3 meses	

Fonte: elaborado pela autora.

Em relação à caracterização dos grupos de gestoras a partir de levantamento de dados, conforme aponta o quadro 3, as gestoras se diferenciam no aspecto tempo de atuação no cargo em que atuam, porém se assemelham em sexo, idade e na formação. As quinze gestoras são mulheres com idade entre 36 e 53 anos: 36 anos de idade (1 gestora), 37 anos (1), 38 anos (1), 40 anos (2), 41 anos (1), 44 anos (2), 45 anos (1), 51 anos (1), 52 anos (3), 53 anos (1) e 55 anos (1). No aspecto formação, possuem formação em Pedagogia (15 gestoras), possuem duas pós-graduações (14) e não possui nenhuma pós-graduação (1). Em relação ao tempo de experiência no exercício da função de gestora, seja de diretora, vice-diretora ou assistente pedagógica, o tempo varia entre 2 meses a 24 anos: 2 meses de experiência e atuação (1), 3 meses (1), 7 meses (1), 1 ano (2), 4 anos (2), 5 anos (1), 6 anos (1), 10 anos (1), 11 anos (1), 13 anos (2), 17 anos (1) e 24 anos (1).

Segundo Fullan e Hargreaves (1991), muitos fatores são importantes na construção de um professor. Entre eles, encontram-se a época em que o docente cresceu e ingressou na profissão e os sistemas de valores e crenças educativas dominantes nessa altura. Outro fator importante é o estágio de vida e da carreira em que o professor se encontra, o sexo do educador; em particular, o modo como o ensino e o trabalho em geral se relaciona com os diferentes tipos de vida e com os diferentes

interesses dos homens e das mulheres. Conforme nos apresentam os autores, da mesma forma, acontece com as gestoras que também são professoras de formação e atuam na gestão, apresentando tais características semelhantes que estão ligadas à sua constituição enquanto gestoras.

No cotidiano do trabalho no acompanhamento dessas equipes de gestoras, evidencia-se a semelhança entre elas no aspecto das relações entre o trabalho e as suas experiências profissionais, isto é, nos saberes profissionais mobilizados e empregados na prática cotidiana, saberes esses que se originam e que servem para dar sentido às situações de trabalho que lhes são próprias, de acordo com Tardif e Raymond (2000). Segundo os autores, a natureza dos saberes profissionais dos professores, em como essas relações se expressam nos fenômenos da história da vida, da aprendizagem pré-profissional do trabalho e da carreira dos professores, propõe reflexão e pistas teóricas sobre as diversas relações entre o tempo e os saberes profissionais. Percebo que as profissionais usam os saberes que construíram como professoras para a função de gestoras. Diante da minha percepção quanto à relação entre os saberes profissionais, os fenômenos da história da vida, a aprendizagem pré-profissional do trabalho e da carreira, encontro o fundamento dessa argumentação em Tardif e Raymond (2000), que tratam dos professores, mas entendo que os mesmos elementos podem ser observados quando se foca a atenção no trabalho que as gestoras desenvolvem.

Olhando para a caracterização das gestoras, as quais acompanho no trabalho das cinco escolas em que atuo como coordenadora de serviço educacional, assemelho-me a elas nas práticas e nas experiências profissionais, as quais fui adquirindo ao longo da carreira, sem ter, na maior parte do tempo, formações continuadas estruturadas em serviço que fossem ofertadas pela rede de ensino para os seus gestores. Embora minha atuação e a das gestoras com quem trabalho não contaram com formações continuadas para o exercício do cargo que ocupamos, posso ter a percepção de que todas as experiências adquiridas no convívio com os pares e com os saberes do cotidiano na prática é que nos foram constituindo como gestoras. De acordo com essa visão, para Tardif e Raymond (2000), a aprendizagem do trabalho passa por uma escolarização mais ou menos longa, cuja função é fornecer aos futuros trabalhadores conhecimentos teóricos e técnicos preparatórios para o trabalho. Mas, mesmo assim, raramente acontece que essa formação teórica não

tenha de ser completada com uma formação prática, isto é, com uma experiência direta do trabalho, experiência essa de duração variável e graças à qual o trabalhador se familiariza com seu ambiente e assimila progressivamente os saberes necessários à realização de suas tarefas.

A minha formação inicial não cumpriu o seu papel acerca do meu fazer enquanto gestora, por todas as escolas pelas quais eu passei, atuando como diretora, bem como na atuação junto às equipes gestoras as quais acompanho no exercício da minha função de coordenadora de serviço educacional. Após ingresso no mestrado, atuando com minhas equipes, passei a refletir sobre a minha prática, aprendendo a traduzir e a atuar as políticas públicas. Nesse percurso formativo profissional foi acrescido a mim o estar fazendo o mestrado, que me mostrou a importância da reflexão, dos estudos, das leituras, dos diálogos no ambiente acadêmico, permitindo, conseqüentemente, estabelecer relações com o cotidiano profissional, construindo saberes sobre o mesmo e sobre mim como gestora. Isso me ajudou a poder acompanhar, de uma forma diferenciada, as gestoras com as quais trabalho. Permite-me dizer do meu acompanhamento de forma diferenciada, pois as experiências que trago e que construo junto a elas podem ser compartilhadas e juntas tecermos no trabalho reflexões a partir dos diálogos e das relações com o cotidiano profissional para a construção dos saberes dessas gestoras para a formação centrada na escola.

A formação sempre foi uma necessidade e busca na minha atuação como gestora. O tempo e as situações do trabalho foram exigindo prontidão e resolução dos problemas no dia a dia, o que foi permeando todo o cotidiano da minha profissão e me foi permitindo buscar o conhecimento no momento da necessidade. Para os gestores, que também atuam como formadores em suas escolas, momentos formativos são imprescindíveis, a fim de auxiliá-los a se encontrarem na função da gestão, pois muitas vezes as gestoras se veem perdidas, tentando fazer de tudo e não dando conta. Há questões que, na gestão, permeiam todo o fazer do gestor, porém há questões específicas de cada função. Todas as ações que acontecem na escola devem estar a serviço do pedagógico, pois, se não é, não garante que o objetivo da escola aconteça. A razão de ser e existir do trabalho administrativo na escola é o pedagógico. Se os prontuários dos alunos se encontrarem organizados, será possível acessar as informações necessárias para o contato com as famílias, caso apresentem problemas de ausências. Se a família for contatada, a partir de registros de cadastros

atualizados, e o aluno voltar a frequentar a escola, o objetivo foi cumprido, e isso é pedagógico.

Existem no cotidiano escolar questões a serem resolvidas que se encontram no campo das tarefas, como, por exemplo, a árvore para podar, as lâmpadas para trocar, os e-mails para responder. Todas são tarefas importantes para o andamento da escola e que, de certa forma, implicará na qualidade da educação. Contudo, é importante que os gestores saibam diferenciar as tarefas das ações que implementam a proposta pedagógica da escola, ou seja, saber priorizar, no tempo e na ação da rotina do cotidiano escolar, ações que vão ao encontro das respostas, em forma de ações acerca da escola que se quer e não uma escola governada pelas demandas e tarefas. Aquilo que contribui para onde se quer chegar na escola estará a serviço do pedagógico; ou seja, as tarefas dos gestores devem ser priorizadas em ações pedagógicas. Quando os gestores sabem aonde querem chegar, a gestão do tempo acontece no cotidiano escolar. Olhar para onde se quer chegar, que atitudes terão que ser tomadas para chegar a esse lugar se trata do pedagógico determinado pelo caminho que se traçou para o lugar onde se quer chegar. Todas as tarefas referentes às funções que ocupam os gestores devem garantir a implementação do pedagógico, sejam elas acompanhamento da entrada e saída dos alunos, atendimento aos professores, famílias, alunos e funcionários, manutenção predial, aplicação dos recursos financeiros, bem como a prestação de contas, formação dos professores e acompanhamento do trabalho pedagógico junto aos professores e alunos. Tudo está a serviço do trabalho pedagógico da escola e, independentemente da função dos gestores escolares, cada um desses profissionais é essencial para garantir que o processo educativo aconteça.

Ao longo da minha trajetória na gestão, tive pessoas que passaram pelo meu caminho, que me apoiaram, foram referência para mim e somaram ao meu profissional como experiências de formação. Nas parcerias de trabalho nas escolas por onde atuei, quando se trata de experiência, aprendi todos os dias, o tempo todo. Nunca adquiri experiência suficiente que bastasse, todos os dias aprendia e continuo aprendendo, ao mesmo passo que ensino também quando as minhas equipes têm a oportunidade de aprender com as minhas experiências profissionais. Não deixo de aprender e ensinar com elas e elas comigo.

Na gestão, fui aprendendo na troca com os pares, no exercício do dia a dia, na formação pessoal que também foi necessário buscar, pois os encontros da rede municipal de ensino se apresentavam mais informativos, acerca de modos de fazer, do que formativos. As trocas com os pares foram de importância significativa, pois contribuíram com a minha constituição enquanto diretora de escola. O que eu estudei no curso de pós-graduação, seja no Lato Sensu em gestão e supervisão escolar, bem como no Stricto Sensu, após o ingresso no mestrado, na gestão, eu exercitei no dia a dia, na prática e trocas com os pares e continuo fazendo esse exercício com as equipes que atuam comigo.

Na minha pesquisa do mestrado, eu me volto para o meu fazer, vendo o meu papel como gestora e também na atuação com as gestoras que acompanho e isso me instiga à reflexão da minha prática, pois não ter receitas prontas ou manuais de instruções me leva a buscar, por meio da análise e reflexão da própria prática, a transformação e mudanças de realidades para respostas positivas diante de limites e possibilidades da escola. Eu aprendo todos os dias com as situações, com as pessoas, com os pares. Na maioria das vezes, sou tida como referência para gestores e professores que atuam nas escolas. Faço aquilo que é de atribuição do meu cargo e função para o bem comum de todos na escola.

A função de diretora de escola é uma função que permeia tanto as questões pedagógicas como administrativas e isso favoreceu bastante o papel que exerço hoje junto com as equipes. O tempo que atuei tornou-se a minha experiência e também parte da minha formação. Eu sei que a minha maior experiência é estar na gestão. Então, na direção de escolas, fui tendo experiências e me apropriando dos contextos e resoluções dos desafios da escola. Quando eu comparo a professora que eu fui, quando eu cheguei na rede, com a gestora que eu sou hoje, tenho a percepção do quanto a experiência fez com que eu melhorasse profissionalmente, tanto com as formações que fiz como com as vivências do dia a dia, o que influenciou na minha constituição enquanto profissional.

Na experiência do dia a dia, fui aprendendo a atuar na direção das escolas pelas quais passei. Gestão financeira, gestão de pessoas, gestão pedagógica, gestão administrativa, gestão democrática são exemplos das dimensões da gestão escolar com as quais o diretor de escola precisa atuar. Todas essas dimensões exigem o preparo e o saber para o exercício da prática e sobretudo da reflexão. O mestrado me

possibilitou acessar saberes que permitiram me entender, entender a educação, os alunos, meus pares. Aprender a ser gestor, na minha percepção, não é como aprender a mexer no computador. Portanto, no meu entender, não é sensato que qualquer gerente, administrador de empresa possa ser diretor de escola, pois, assim sendo, deixaria de lado a questão política, pedagógica, curricular, humana e ética, imbrincadas na educação e na gestão.

Foi fazendo gestão no dia a dia, conforme as necessidades que me iam exigindo, que fui aprendendo a ser gestora. A formação inicial não dá conta para o preparo do gestor. Por mais que tivesse uma formação inicial e a pós-graduação em administração escolar, sinto que me fez falta a formação continuada, para me dar suporte para a atuação em relação a questões que eu precisava aprender a fazer e também no sentido de me preparar para refletir acerca da minha prática, de modo que eu pudesse problematizar as situações de trabalho para propor mudanças com maior propriedade e êxito nas escolas onde atuei.

No dia a dia de atuação, vão surgindo as dificuldades na gestão, mas a experiência que o gestor vai carregando, de ir resolvendo os problemas, vai trazendo maior propriedade para propor as soluções. Não é tarefa fácil. O gestor enfrenta muitos limites, porém como todo gestor é apaixonado pelo que faz, ou pelo menos em sua grande maioria deveria ser, vai se mantendo e, ao mesmo tempo, sendo conduzido para frente. A cada novo ano, a cada nova escola e gestão de governo, o diretor tem uma nova experiência, está sempre a começar tudo de novo. O enfrentamento e o comprometimento que o diretor tem contribui para que as coisas aconteçam. Mesmo quando se tem pouca experiência, poucos recursos, sejam eles humanos ou financeiros, as coisas vão acontecendo na prática, encarando os desafios com mais leveza e tranquilidade.

A experiência foi sendo adquirida à medida que fui atuando. Penso que, além da experiência ser adquirida no dia a dia, ela também foi apropriada por meio das referências que eu tive. Quando eu assumi a direção da primeira escola, eu carregava em minha memória as experiências de várias diretoras que passaram por minha trajetória enquanto eu atuei como professora. Levei as experiências vivenciadas com elas para minha experiência, o que cada uma ofereceu de bom, o que contribuíram pra mim e que eu poderia passar adiante. Não vem um manual de instruções como ser diretora, vice-diretora, assistente pedagógica. O gestor vai se constituindo com as

referências de gestores que vai tendo ao longo da carreira e com as trocas de experiências, porém não se esgota nisso. A formação continuada é condição indispensável, motivo pelo qual os gestores escolares devem lutar incondicionalmente por políticas públicas de formação.

Eu buscava a referência nas gestoras que passaram por mim. Desde os meus primeiros meses como diretora, eu pensava a respeito daquilo que as minhas gestoras poderiam pensar e fazer se estivessem no meu lugar. Os pares que atuaram comigo na gestão contribuíram, e eu também trouxe essa parte subjetiva da experiência de minha atuação com as gestoras que foram minhas referências. É nesse balanço, na equipe da qual fiz e da que faço parte, onde estive e onde estou, que minha experiência veio sendo constituída enquanto pessoa e gestora. E, mesmo depois de um tempo de experiência na função, ainda vão surgindo situações novas em relação às quais vou buscando entre os pares como lidar melhor com as questões. Este é um ciclo que está em constante movimento e transformação.

Segundo Tardif e Raymond (2000), essa relação de companheirismo não se limita a uma transmissão de informações, mas desencadeia um verdadeiro processo de formação em que o aprendiz aprende, durante um período mais ou menos longo, a assimilar as rotinas e práticas do trabalho, ao mesmo tempo em que recebe uma formação referente às regras e valores de sua organização e ao significado que isso tem para as pessoas que praticam o mesmo ofício, por exemplo, no âmbito dos estabelecimentos escolares.

As gestoras que acompanho também demonstram buscar aprendizado na gestão com os pares. Isso as fortalece. Quando os gestores têm boas parcerias, o trabalho se fortalece. Estar nesse lugar, de erros e acertos, em que o diretor conta muito com a parceria do seu grupo e precisa estar aberto para aprender o tempo todo, é desafiador. Todos os caminhos que eu percorri me trouxeram bagagens para a minha atuação na função, porém, mesmo com essas bagagens, muitas vezes eu me vi em situações em que foi necessário contar com parcerias com pessoas com as quais troquei experiências para as soluções. Penso que trago comigo muitas experiências de saberes profissionais, mas ainda não é suficiente, por isso sempre busquei e busco me aprimorar, agora ainda mais como pesquisadora, por meio do mestrado profissional e na atuação com as gestoras com as quais atuo. De acordo com Fullan e Hargreaves (1991), ninguém é uma ilha. Não nos desenvolvemos

isoladamente, mas sim por meio das relações com aqueles que são significativos para nós. O poder da colaboração consiste em escolas mobilizadas onde professores trabalham mais em conjunto, sempre aprendem e ensinam, reconhecem suas fragilidades, pedem e oferecem ajuda. Com isso, gera-se a redução do sentimento de impotência e o aumento do sentimento de eficácia e aprendizagem contínua. Portanto, as escolas, cujas culturas são de colaboração, estão embasadas em qualidades, atitudes e comportamentos que caracterizam as relações entre os docentes e gestores.

Na rede municipal de ensino na qual atuo, os gestores, ao ingressarem nas funções/cargos da gestão, não passam por formação inicial de ingresso ou encontram um documento atualizado específico, seja por legislação, resolução, normativa ou documento curricular que trata das especificidades de cada função, bem como das descrições das suas atribuições por função/cargo. Isso incomoda a mim e as gestoras, pois as mesmas verbalizam acerca da necessidade que sentem pela ausência de algo em que pudessem se apoiar ao ingressar na função. Elas têm noção do que se tem que fazer, ao se espelharem no fazer de seus gestores, os quais têm como referência as orientações que recebem por intermédio da coordenadora de serviço educacional (CSE), na colaboração que têm com o grupo de gestores da rede, os quais se ajudam e podem encontrar algumas definições das atribuições (mais do diretor) descritas em poucos documentos que foram produzidos como legislação: Estatuto do Magistério, Regimento Comum das Escolas Municipais e documento interno de Avaliação de Equipe Gestora. Não recebem uma formação inicial ou algum documento específico que contenham as descrições das atribuições para os gestores ingressantes. Muitas são as atribuições da equipe gestora, muitas ditas e muitas não ditas, muitas previstas pela Secretaria de Educação (SE), contempladas nas formações e outras não. Na minha percepção, as atribuições não contempladas deveriam fazer parte da formação inicial e contínua dos gestores.

Farei aqui um arrazoado das funções das gestoras da rede de educação na qual atuo, apresentando as atribuições que são previstas e ditas em algumas legislações e documentos da Secretaria de Educação (SE), as que são contempladas nas formações e também as que não são ditas mas que existem, que as gestoras têm que fazer nas escolas.

Apresento o quadro 4, contendo as descrições das atribuições dos gestores escolares na figura do diretor, do assistente pedagógico e do coordenador de serviço educacional da rede de ensino em que atuo, de acordo com as Leis nº 6.833, de 15 de outubro de 1991 (publicada no Diário do Grande ABC, de 16/10/91, Cad. B, p. 6), que dispõe sobre a organização administrativa do Magistério Municipal, e a Lei nº 8.887, de 10 de novembro de 2006 (publicada no Diário do Grande ABC, nº 13044,03, de 11/11/06), referente à criação de cargos e funções gratificadas.

Quadro 4 – Atribuições dos gestores escolares da rede de educação em que a autora atua, de acordo com o Estatuto do Magistério

Atribuições dos gestores escolares, de acordo com a função, conforme Estatuto do Magistério				
Função/atribuições	Gestores			
	Diretor	Vice-diretor	Assistente pedagógico	Coordenador de serviço educacional
	Atividades referentes à coordenação administrativa e pedagógica junto às escolas de Educação Infantil do município.		Tarefas relacionadas com o planejamento, assessoramento e acompanhamento das atividades educacionais, em todo o ensino mantido pelo município.	Atividades referentes à coordenação administrativa, pedagógica e de planejamento de cada um dos serviços mantidos pelo Departamento de Educação.

Fonte: elaborado pela autora, baseado na Lei nº 6.833 (SANTO ANDRÉ, 1991) e na Lei nº 8.887 (SANTO ANDRÉ, 2006).

Conforme apresentado no quadro 4, de acordo com a Lei nº 6.833/1991 e Lei nº 8.887/2006, podemos encontrar de forma abrangente, porém sucinta, as descrições das atribuições das funções dos gestores na figura do diretor, assistente pedagógico e coordenador de serviço educacional. Com relação às atribuições do vice-diretor, não foram encontradas descrições nas referidas legislações.

No cotidiano escolar, as atribuições são contempladas em forma de orientações por parte dos técnicos da Secretaria de Educação (SE), incluída a coordenadora de serviço educacional (CSE) e em algumas reuniões setoriais ou reuniões macros, que envolvem os gestores na totalidade da rede para orientações específicas e formações específicas para que os gestores e suas escolas possam encaminhar as ações seguindo as diretrizes da rede. No quadro 5, destaco a função, as competências e as atribuições do diretor escolar da rede em que atuo, de acordo com o Regimento Comum das Escolas Municipais.

Quadro 5 – Atribuições do diretor escolar da rede em que a autora atua, de acordo com o Regimento Comum das Escolas Municipais

Atribuições do diretor escolar de acordo com o Regimento Comum das Escolas Municipais				
Descritores	Gestores: função, competência e atribuições			
	Diretor	Vice-diretor	Assistente pedagógico	Coordenador de serviço educacional
FUNÇÃO	Coordenar a escola e executar as deliberações do Conselho de Escola.			
COMPETÊNCIAS	I. assegurar o cumprimento das disposições legais e das diretrizes da política Educacional da Secretaria Municipal de Educação e Formação Profissional.			
	II. coordenar a utilização do espaço físico da unidade escolar de acordo com a ação normativa e supervisora da Secretaria de Educação e formação Profissional, ouvido o Conselho de escola no que diz respeito: ao atendimento e acomodação da demanda, inclusive à criação e supressão de classes; aos rumos de funcionamento; à distribuição de classes por turno; ao uso do prédio.			
	III. encaminhar os recursos e processos, bem como petições, representações ou ofícios dirigidos a qualquer autoridade e ou remetê-los devidamente informados a quem de direito, nos prazos legais, quando for o caso.			
	IV. decidir com o Conselho de Escola, sobre recursos impostos pelos alunos ou seus responsáveis, relativos à verificação do rendimento escolar, ouvido(s) o(s) professor(s) envolvido(s).			
	V. apurar ou fazer apurar irregularidades de que venha a tomar conhecimento no âmbito da escola, comunicando e prestando informações sobre as mesmas ao Conselho de Escola e à Secretaria de Educação e Formação Profissional por meio do Assistente Pedagógico.			
	VI. delegar atribuições, inclusive aos readaptados e estagiários, quando se fizer necessário.			
	VII. dar exercício a funcionários nomeados ou designados para prestar serviços na escola.			
ATRIBUIÇÕES	I. coordenar a elaboração do Plano escolar e acompanhar a sua execução, em conjunto com a Equipe Escolar e o Conselho de escola.			

	II. coordenar a elaboração e acompanhar a execução de todos os projetos da escola, em especial dos planos educacionais.			
	III. organizar com a Equipe Escolar as reuniões pedagógicas da unidade.			
	IV. coordenar a formação permanente das equipes de Ação Educativa e Auxiliar da Ação Educativa.			
	V. diligenciar esforços para que o prédio escolar e os bens patrimoniais da escola sejam mantidos e preservados: a) coordenando e orientando todos os servidores da escola sobre o uso dos equipamentos e materiais de consumo; b) coordenando e orientando a equipe escolar quanto à manutenção e conservação dos bens patrimoniais da escola, realizando o seu inventário, anualmente ou quando solicitado pela Administração Superior; c) adotar medidas com o Conselho de Escola e a comunidade que estimulem a corresponsabilização pela preservação do prédio e dos equipamentos escolares, informando aos órgãos competentes as necessidades de reparos, reformas e ampliações.			
	VI. coordenar a organização e acompanhar as atividades administrativas, relativas a: a) folhas de frequência; b) fluxo de documentos da vida escolar; c) fluxo de documentos da vida funcional; d) fornecer dados, informações e outros indicadores aos órgãos centrais, respondendo por sua fidedignidade e atualização; e) comunicar às autoridades competentes e ao Conselho de escola dos casos de doença contagiosa e irregularidades graves ocorridas na escola; f) adotar medidas de emergência em situações não previstas no regimento, comunicando-as, de imediato, ao Assistente Pedagógico, ouvido o Conselho de Escola quando possível, ou o seu “ad-referendum”; g) controlar os estoques dos materiais de consumo.			
	VII. controlar a frequência diária dos funcionários da escola, atestar a frequência mensal,			

	bem como responder pelas folhas de frequência;			
	VIII. autorizar a matrícula e transferência de alunos;			
	IX. assinar os documentos relativos à vida escolar dos alunos, expedidos pela unidade;			
	X. expedir certificados;			
	XI. autorizar a saída do funcionário durante o expediente;			
	XII. coordenar o processo de escolha e atribuição de classes, aulas e turnos conforme dispositivos legais;			
	XIII. Organizar o horário de trabalho da Equipe Escolar, de acordo com as normas previstas neste regimento e legislação pertinente, ouvidos os interessados;			
	XIV. aplicar as sanções, de acordo com as legislações vigentes a funcionários e alunos da unidade escolar que administra, ouvido o Conselho de Escola e as partes envolvidas, assegurando o amplo direito de defesa e o contraditório;			
	XV. encaminhar mensalmente ao Conselho de Escola e à Secretaria de Educação e Formação Profissional, prestação de contas sobre a aplicação dos recursos financeiros;			
	XVI. garantir a circulação e o acesso a toda a informação de interesse da comunidade, do Conselho de Escola e do conjunto dos servidores e dos educandos da unidade escolar.			

Fonte: elaborado pela autora, baseado no Regimento Comum das Escolas Públicas Municipais.

Conforme apresentado no quadro 5, podemos encontrar, a partir do Regimento Comum das Escolas Públicas Municipais, destacadas somente as atribuições do Diretor de Unidade Escolar, não descritas as outras funções/cargos. Conforme descrição no quadro, extraída do referido documento, as atribuições são contempladas conforme orientações recebidas dos profissionais técnicos da Secretaria de Educação, incluída a coordenadora de serviço educacional (CSE), conforme as demandas de rede vão sendo encaminhadas e conforme vão surgindo as necessidades de cada gestor e escola. Para o diretor, em específico, e de acordo com suas atribuições expressas no documento, não existem formações de ingresso nem contínuas de forma estruturada e institucionalizada.

Apresento a seguir o quadro 6, contendo as atribuições dos gestores escolares na função/cargo de diretor, vice-diretor e assistente pedagógico extraídas das avaliações dos gestores da rede de ensino realizadas no ano de 2022. Trata-se de um documento publicado e trabalhado com os gestores da rede dentro do processo avaliativo, reflexivo, para levantamento de metas e ações a serem trabalhadas pelos gestores nos próximos períodos de tempo e espaço de atuação. As avaliações foram realizadas com os gestores ao final do ano de 2022, com a mediação da coordenadora de serviço educacional (CSE) das suas respectivas unidades escolares, acompanhadas durante o ano letivo.

Quadro 6 – Atribuições dos gestores da rede em que a autora atua, de acordo com os itens da avaliação anual (2022) dos gestores da rede

Atribuições ditas aos gestores por meio da CSE em acompanhamento às unidades			
Dimensões da gestão	Gestor e Atribuições		
	Diretor	Vice-diretor	Assistente pedagógico
ADMINISTRATIVA	Manter atualizados e organizados os documentos dos alunos e funcionários.		Acompanhar a documentação que deve ser preenchida pelos professores, solicitando que sejam entregues dentro dos prazos combinados e com a qualidade necessária (diários de classe, semanários, fichas de avaliação, relatórios de grupo, relatórios de caracterização, fichas de pré-conselho e conselho, atas, entre outros)
	Entregar à SE as documentações mensais dentro do prazo.		Acompanhar a assiduidade dos alunos, tomando as providências necessárias, dentro dos prazos indicados pela Secretaria de Educação, no caso de excesso de faltas.
	Orientar e acompanhar a documentação que deve ser preenchida pelos professores (diários de classe, semanários, fichas de avaliação, relatórios de grupo, relatórios de caracterização, fichas de pré-conselho e conselho, atas, entre outros).		Apresentar os Projetos e Programas da Secretaria da Educação para os professores estimulando-os a incluir os conteúdos em prol da aprendizagem dos alunos
	Acompanhar a assiduidade dos alunos, tomando as providências necessárias, dentro dos prazos indicados pela Secretaria de Educação, no caso de excesso de faltas.		Organizar cronograma de ações para acompanhamento dos professores da Unidade Escolar fornecendo orientações pedagógicas
	Orientar todos os segmentos da unidade escolar sobre a limpeza e organização dos espaços para que se mantenha o bem estar e um ambiente de trabalho agradável.		Demonstrar iniciativa diante dos desafios e urgências que surgem na rotina da escola.
	Zelar pelo espaço público, solicitando a manutenção do prédio sempre que necessário.		Acompanhar os informativos vindos da Secretaria de Educação, fazendo com que se torne público para todos os segmentos da Unidade Escolar.
	Acompanhar a assiduidade e pontualidade de professores e funcionários, orientando-os quando necessário.		Acompanhar a assiduidade e pontualidade dos professores, orientando-os quando necessário.
	Acompanhar os informativos vindos da Secretaria de Educação,		

	fazendo com que se torne público para todos os segmentos da Unidade Escolar.	
	Executar gestão de Horas Extras observadas diretrizes da SE em situações em casos de substituições de professores.	
DEMOCRÁTICA E PARTICIPATIVA	Definir as prioridades para aplicação dos recursos financeiros em conjunto com o Conselho de Escola.	Acompanhar com toda comunidade escolar as metas estabelecidas no projeto pedagógico da escola.
	Discutir com toda comunidade escolar as metas estabelecidas no projeto pedagógico da escola.	Contextualizar os resultados de aprendizagem dos alunos buscando alternativas para a qualificação do processo ensino-aprendizagem, junto ao corpo docente e Conselho de Escola.
	Implementar meios de comunicação para que os diferentes segmentos que compõem a comunidade escolar participem, deem sua opinião e avaliem a escola.	Promover a participação dos integrantes dos diferentes segmentos da escola, envolvendo-os no planejamento e realização de projetos que favoreçam a aprendizagem, a formação integral dos alunos e a melhoria da escola, como uma causa em comum a todos.
	Contextualizar os resultados de aprendizagem dos alunos buscando alternativas para a qualificação do processo ensino-aprendizagem, junto ao Conselho de Escola.	Estimular a gestão compartilhada para a construção da identidade da escola, por meio de ações planejadas e desenvolvidas coletivamente, possibilitando a corresponsabilidade da comunidade escolar, nas ações.
	Promover a participação dos integrantes dos diferentes segmentos da escola, envolvendo-os no planejamento e realização de projetos que favoreçam a aprendizagem, a formação integral dos alunos e a melhoria da escola, como uma causa em comum a todos.	Colaborar junto à Direção, planejando reuniões com antecedência, com pautas elaboradas de forma colaborativa, atendendo as necessidades e expectativas dos diferentes segmentos que compõem o Conselho de Escola
	Estimular a gestão compartilhada para a construção da identidade da escola, por meio de ações planejadas e desenvolvidas coletivamente, possibilitando a corresponsabilidade da comunidade escolar, nas ações.	
	Articular e integrar escola e comunidade, em conjunto com o Conselho de Escola, em diferentes momentos e fóruns com caráter pedagógico, científico, social, cultural e/ou esportivo.	
	Organizar as reuniões com pautas elaboradas de forma colaborativa, atendendo as necessidades e expectativas dos diferentes segmentos que compõem o Conselho de Escola.	
FINANCEIRA	Utilizar as verbas recebidas atendendo as legislações vigentes e as orientações da SE.	
	Discutir o uso das verbas com o Conselho de Escola	
	O uso das verbas é utilizado para atender demandas estruturais e pedagógicas da unidade escolar.	
	Prestar contas para a SE dentro dos prazos estabelecidos.	
	Prestar contas do uso dos recursos financeiros em conjunto com o Conselho de Escola e toda comunidade escolar.	
	Manter um ambiente de trabalho acolhedor, agradável e cooperativo.	

GESTÃO DE PESSOAS	Manter postura ativa, determinada e coerente diante dos conflitos que ocorrem na rotina escolar.	
	Pontuar e fazer intervenções para adequar ou qualificar o trabalho dos professores e funcionários, com clareza, coerência e bom senso.	
	Aproveitar as competências de seus professores e funcionários em benefício da aprendizagem.	
	Manter canais de comunicação funcionais e positivos entre todos os integrantes da comunidade escolar, favorecendo o bom relacionamento interpessoal e a comunicação entre todas as pessoas da escola.	
	Oportunizar a troca de experiências entre professores, orientando-os e utilizando esta interação como estratégia formativa em serviço para desenvolvimento profissional, reflexão e melhoria das práticas.	
	Atuar como moderador em situações de divergências e conflitos, utilizando o diálogo, facilitando as trocas de opiniões, ideias e interpretações sobre o processo socioeducacional em desenvolvimento e nas relações que se estabelecem na rotina da escola.	
	Discutir metas, objetivos, problemas e suas soluções com todos os segmentos que compõem a escola, tornando-os corresponsáveis pelas decisões, resolução de problemas e organização de ações da escola	
	Facilitar a circulação de informações da equipe gestora para todos os segmentos.	
PEDAGÓGICA	Conhecer profundamente a proposta pedagógica da escola e da Rede Municipal de Ensino de Santo André, sendo capaz de justificá-la para pais, alunos, professores e outros membros da comunidade escolar.	
	Manter seu projeto de gestão alinhado ao Projeto Político Pedagógico e atualizar o mesmo diante das demandas que surgem ao longo do ano na escola.	
	Organizar momentos para que os professores participem ativamente da definição e implementação dos objetivos e prioridades da escola.	
	Organizar as reuniões pedagógicas de forma que a maior parte do tempo seja dedicada à elaboração de ações para aprendizagem das crianças, jovens e adultos, alunos da escola.	
	Promover ações de formação continuada pautadas no Projeto Político Pedagógico da escola e nas necessidades pedagógicas dos estudantes.	
	Adequar o uso das instalações e dos equipamentos ao projeto pedagógico da escola.	Avaliar e informar os professores sobre a qualidade de trabalho que realizam
	Discutir e refletir com os professores sobre a qualidade do trabalho que realizam a partir dos indicadores de rendimento dos alunos.	
	Estimular os professores a desenvolver e participar de projetos inovadores que melhoram as chances de aprendizagem dos alunos.	
	Acompanhar o desenvolvimento das propostas pedagógicas, observando se a maior parte do tempo é dedicada a atividades de aprendizagem dos alunos.	
	Organizar ações de implementação das propostas e projetos oferecidos pela Secretaria de Educação que colaboram para a qualificação do processo ensino-aprendizagem	
	Acompanhar as ações organizadas para os alunos com dificuldades de aprendizagem.	
	Acompanhar os registros dos processos e das aprendizagens dos alunos.	
	Organizar ações para que a equipe escolar utilize as avaliações como instrumento para rever suas práticas de ensino	
	Orientar os professores sobre como fazer um diagnóstico preciso das aprendizagens dos alunos.	
	Analisar com os professores os resultados de aprendizagem buscando soluções para as dificuldades e intervenções que favoreçam os diferentes saberes dos alunos.	
	Monitorar e sistematizar os registros das aprendizagens de cada turma, de acordo com os registros oferecidos pelos professores.	
	Estimular o professor e o aluno que falta ou chega atrasado a ser assíduo e a chegar no horário.	

Fonte: elaborado pela autora, baseado em documento interno, não publicado, utilizado com os gestores na avaliação realizada no ano de 2022 na rede em que atua.

Conforme quadro 6 apresentado, as descrições das atribuições dos gestores escolares na figura do diretor, vice-diretor e assistente pedagógico foram

apresentadas por meio dos objetivos a serem alcançados por cada gestor no exercício da sua função dentro das dimensões especificadas: gestão administrativa, gestão democrática e participativa, gestão de pessoas e gestão pedagógica. As atribuições previstas e ditas na referida avaliação dos gestores, nem sempre em sua totalidade, são contempladas nas formações, porém todas as atribuições os gestores realizam nas escolas. As atribuições previstas e ditas são tratadas e acompanhadas junto aos gestores durante o ano letivo no cotidiano escolar, conforme observações destacadas em análise e descrições referentes ao quadro 4, por meio de reuniões e formações setoriais e macros envolvendo o todo da rede, de acordo com as suas necessidades, bem como os encaminhamentos e diretrizes de demandas a serem desdobradas pelas unidades escolares por intermédio dos gestores no exercício da sua função e também nos acompanhamentos e orientações, por intermédio da atuação da coordenadora de serviço educacional (CSE), pois a rede não conta com formação contínua estruturada e institucionalizada para os gestores escolares.

Durante o tempo de carreira exercido na atuação de diretora de escola e atualmente como coordenadora de serviço educacional, no acompanhamento das unidades escolares e de suas gestoras, na rede de ensino municipal na qual atuo, não tive a oportunidade de receber de alguém, ou por meio de um curso formativo, a apresentação de quais seriam as minhas atribuições. Precisei ir à procura, informar-me e me formar para estar na função. Eu aprendi me informando e me formando, trocando experiências, buscando ajuda, recebendo orientações, vendo os outros gestores atuarem, buscando auxílio das minhas coordenadoras de serviço educacional e dos técnicos da Secretaria de Educação. Contudo, destaco que, enquanto pesquisadora e pesquisada, a entrada no mestrado foi o momento crucial na minha profissão em que me deparei com o estudo de análise e reflexão da minha atuação de gestora para a práxis à qual eu me propus.

As gestoras da rede de ensino também passam por essas experiências. Vão tendo clareza das suas atribuições com o passar do tempo e por meio das experiências que vão adquirindo. Vão fazendo de tudo, tanto dos processos administrativos como dos pedagógicos, recebendo orientações e ajuda dos pares. Pensar sobre o fazer profissional das gestoras que acompanho implica, para mim, refletir acerca do apoio que posso oportunizar às minhas equipes, seja na formação ou no acompanhamento do trabalho, pois independentemente da função que

exercemos na gestão, estar nesse lugar nos compromete a fazer de tudo que contribua para que a escola cumpra o seu papel. A escola é aquilo que a equipe gestora faz, seja por pressão ou por profissionalismo. O fazer profissional é importante, a fim de lidar com as situações de limites e pressões, pois independentemente das circunstâncias, o gestor é aquele que busca meios para a solução das dificuldades, a fim de alcançar o objetivo da escola.

Quando relaciono o meu tempo de trabalho, a aprendizagem adquirida e meus saberes profissionais, chego à conclusão de que sempre tenho algo novo a aprender, e novas situações a resolver. Às vezes me parece que tenho tanta experiência pelo tempo de carreira na função, quando, de repente, surge algo novo e me pergunto sobre o que fazer em tal situação. Tardif e Raymond (2000) analisam as relações entre o tempo, o trabalho e a aprendizagem dos saberes profissionais dos professores, dos saberes mobilizados e empregados na prática cotidiana, saberes esses que dela se originam, de uma maneira ou de outra, e que servem para resolver os problemas dos professores em exercício e para dar sentido às situações de trabalho que lhes são próprias. Os autores tratam dos saberes profissionais dos professores, porém vejo isso na prática dos gestores, pois todo gestor atuou como professor antes de o ser. Portanto, a preparação é constante, diária. Ela é como a vida. Vamos aprendendo no dia a dia. Cada dia é uma novidade e no coletivo vamos nos formando e nos fortalecendo, buscando experiência, orientação e vamos seguindo. Hoje, sinto-me mais preparada, em comparação com o primeiro mês de quando iniciei a atuação enquanto gestora, porém ainda há muita coisa para eu aprender e aprimorar.

Seja ele diretor, vice-diretor ou assistente pedagógico, todo o gestor o é por ser professor em sua formação inicial. Em sua atuação enquanto gestor, estão implicados diretamente os seus saberes profissionais da profissão de professor e também de saberes produzidos a partir de várias fontes da experiência de vida. Conforme nos apresentam Tardif e Raymond (2000), acerca do saber profissional e dos diversos saberes dos professores, estes estão longe de serem todos produzidos diretamente por eles. Vários deles são, de um certo modo, “exteriores” ao ofício de ensinar, pois provêm de lugares sociais anteriores à carreira propriamente dita ou fora do trabalho cotidiano. Por exemplo, alguns provêm da família do professor, da escola que o formou e de sua cultura pessoal; outros vêm das universidades; outros são decorrentes da instituição ou do estabelecimento de ensino (programas, regras,

princípios pedagógicos, objetivos, finalidades etc.); outros, ainda, provêm dos pares, dos cursos de reciclagem etc. Nesse sentido, o saber profissional está, de um certo modo, na confluência entre várias fontes de saberes provenientes da história de vida individual, da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educativos, dos lugares de formação etc. O quadro a seguir, de acordo com Tardif e Raymond (2000), registra a natureza social dos saberes dos professores.

Quadro 7 – Os saberes dos professores

SABERES DOS PROFESSORES	FONTES SOCIAIS DE AQUISIÇÃO	MODOS DE INTEGRAÇÃO NO TRABALHO DOCENTE
Saberes pessoais dos professores	Família, ambiente de vida, a educação no sentido lato etc.	Pela história de vida e pela socialização primária
Saberes provenientes da formação escolar anterior	A escola primária e secundária, os estudos pós-secundários não especializados etc.	Pela formação e pela socialização pré-profissionais
Saberes provenientes da formação profissional para o magistério	Os estabelecimentos de formação de professores, os estágios, os cursos de reciclagem etc.	Pela formação e pela socialização profissionais nas instituições de formação de professores
Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho	Na utilização de “ferramentas” dos professores: programas, livros didáticos, cadernos de exercícios, fichas, etc.	Pela utilização das “ferramentas” de trabalho, sua adaptação às tarefas
Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola	A prática do ofício na escola e na sala de aula, a experiência dos pares etc.	Pela prática do trabalho e pela socialização profissional

Fonte: Tardif e Raymond (2000, p. 215).

Segundo Tardif e Raymond (2000), esses saberes provêm de fontes diversas: formações iniciais e contínuas dos professores, currículo e socialização escolar, conhecimento das disciplinas a serem ensinadas, experiência na profissão, cultura pessoal e profissional, aprendizagem com os pares etc. Os saberes dos professores, que se originam da prática cotidiana, servem para dar sentido às situações de trabalho que lhes são próprias e essas relações entre o tempo e os saberes se expressam nos fenômenos da história da vida, da aprendizagem pré-profissional do trabalho e da carreira dos professores. Em relação ao que me apresentam os autores, eles me

propõem refletir sobre as vivências, por meio das quais fui me constituindo professora, que também me constituíram enquanto gestora.

Apresento o quadro 8, Os saberes dos gestores, a fim de corroborar com a ideia dos autores em relação aos saberes profissionais dos professores.

Quadro 8 – Os saberes dos gestores

SABERES DOS GESTORES	FONTES SOCIAIS DE AQUISIÇÃO	MODOS DE INTEGRAÇÃO NO TRABALHO GESTOR
Saberes pessoais dos gestores	Família, ambiente de vida, a educação no sentido lato etc.	Pela história de vida e pela socialização primária
Saberes provenientes da formação escolar anterior	A escola primária e secundária, os estudos pós-secundários não especializados etc.	Pela formação e pela socialização pré-profissionais
Saberes provenientes da formação profissional para o magistério	Os estabelecimentos de formação de professores, os estágios, os cursos de reciclagem etc.	Pela formação e pela socialização profissionais nas instituições de formação de professores
Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho	Na utilização de “ferramentas” dos professores: programas, livros didáticos, cadernos de exercícios, fichas, etc.	Pela utilização das “ferramentas” de trabalho, sua adaptação às tarefas
Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola	A prática do ofício na escola e na sala de aula, a experiência dos pares etc.	Pela prática do trabalho e pela socialização profissional

Fonte: Elaborado pela autora, de acordo com Tardif e Raymond (2000, p. 215).

Conforme apresentado, elaborado por mim e de acordo com Tardif e Raymond (2000), a tentativa é utilizar o mesmo quadro apresentado pelos autores, criando um outro na tentativa de estabelecer a relação dos saberes dos professores, destacados pelos autores, com os saberes profissionais dos gestores, as fontes sociais de aquisição e os modos de integração no trabalho gestor. No exercício de transpor os saberes profissionais dos professores para os saberes profissionais dos gestores, fica evidente que são os mesmos, pois o gestor é primeiramente professor, o que destaca o papel pedagógico e político da profissão do gestor escolar, ao contrário do que alguns afirmam, que o gestor da escola não precisa ter sido professor antes. Isso é evidenciado por meio de legislação, nos editais de concurso que exigem isso, ter sido professor antes, com um período mínimo de exercício na docência.

A experiência, ao longo da minha carreira de atuação enquanto professora e diretora, foi me trazendo algumas facilidades para que eu pudesse resolver as diversas situações que iam surgindo, contudo, nunca tive uma rotina estática do tipo: chegar na escola, ligar o computador, preencher relatórios, fazer prestações de contas e ir pra casa ao final do expediente. Sempre foram surgindo, no meio do caminho, os acontecimentos inesperados sem planejamento prévio e tiveram que ser resolvidos imediatamente.

É impressionante pensar acerca das situações que vivemos na escola e imaginar o que ainda poderíamos vivenciar. Por mais que planejei uma rotina de trabalho, por inúmeras vezes não tive como cumpri-la à risca. Penso que rotina é uma prática que não cabe rigidamente ao gestor na sua atuação diária. A preparação para lidar com essa, entre outras situações, vai vindo com o dia a dia, com as formações, com a reflexão, com a convivência com os nossos pares e sobretudo com a disposição de encontrar na gestão as possibilidades para superação dos limites postos pela dinâmica da escola e pela carreira do gestor.

7.1.1 Mobilizando as gestoras

Passados os seis primeiros meses do início do mestrado, passei a me ver outra em relação ao meu trabalho enquanto coordenadora de serviço educacional (CSE). Passei a ser impactada por tantas questões às quais se submetem os gestores, sem terem o preparo, a formação e o acompanhamento necessário para o exercício do seu fazer na função que exercem.

Em função das demandas contingenciais, falta de clareza nas atribuições das funções de cada perfil profissional e ausência de políticas públicas para formações específicas, as equipes gestoras vêm sofrendo pelo efeito que as mesmas refletem na execução do trabalho, bem como na centralidade do objetivo da escola. Muitas são as questões presentes no fazer diário, que são reveladoras dos desafios que colocam aos gestores escolares. Cada escola tem o seu lugar diferenciado, a sua caracterização específica, os seus segmentos, os seus gestores peculiares, porém vivenciando os mesmos processos e anseios, por não terem formação voltada à necessidade das práticas em seu contexto de trabalho.

Tendo em vista esses acréscimos a mim proporcionados por meio do mestrado, eu me sentia no dever de dividir com as equipes por mim acompanhadas, sendo mobilizada a fazer encontros formativos semanais com minhas gestoras em horário de trabalho. Eu, enquanto coordenadora de serviço educacional (CSE), no acompanhamento de cinco das escolas da rede municipal em que realizo o trabalho do então supervisor de ensino em outras redes, em minha prática de trabalho e atribuições frente ao acompanhamento semanal nas unidades escolares, tinha a liberdade de me reunir com as gestoras, a fim de tratarmos das necessidades e possibilidades frente ao trabalho das mesmas.

Os encontros com as gestoras diziam respeito à formação colaborativa das mesmas, à abertura de espaço para que pudessem ser ouvidas, para partilharem de suas angústias diárias diante das demandas contingenciais, muitas vezes dificuldades referentes à execução de suas atribuições, seja por falta de experiência ou por falta de clareza. Esses encontros também poderiam proporcionar o fortalecimento entre as gestoras para a troca de experiências e, juntas, poderem propor caminhos e estratégias para a resolução de problemas na escola, contribuindo com a sua formação.

Passei a fazer o convite às equipes gestoras para que pudessem participar, uma vez por semana, no período de uma hora, em formato *on-line*, via *Google Meet*. Essa seria a melhor forma de nos encontrarmos todas ao mesmo tempo. A pandemia trouxe, de certa forma, esse benefício, com as tecnologias, com a possibilidade de encontros virtuais com os representantes de um grupo, todos juntos ao mesmo tempo, ainda que de locais diferentes, na tela. Eu estava cara a cara com o maior desafio: a falta de tempo das gestoras. Também havia outros impedimentos, tais como conciliar os horários e agendas de todas as gestoras para que pudéssemos nos reunir no mesmo horário, visto que cada gestora tem sua organização de horário, que nem sempre permite estarem todas na unidade ao mesmo tempo.

Convidar as equipes diante de demandas gigantescas, agenda estrangulada e eminente falta de tempo, sem dúvida, seria o maior dos desafios. Mas o objetivo era que juntas organizássemos um espaço, dentro da rotina semanal, para que pudéssemos nos encontrar e darmos o primeiro passo. Dessa forma, o jeito era lançar o desafio, dar o primeiro passo, realizar o convite às equipes.

Ao longo das conversas, em acompanhamento às equipes nas unidades escolares, sempre que havia a oportunidade, dialogávamos entre as gestoras acerca da realização do mestrado e da minha satisfação em fazê-lo. Sempre procurei motivá-las, incentivando a estarem realizando também. Por várias vezes, partilhei com elas minha apreciação pela pesquisa voltada à formação de gestores, algo sobre o que as equipes também demonstravam total interesse, ao exporem suas fragilidades e anseios pelas situações de trabalho e a falta de formação para gestores na rede em que atuavam.

Diante de tal cenário, já tínhamos parte da apresentação do trabalho antecipado, em relação ao convite dos encontros com as gestoras que eu estaria propondo. Pensei em como poderia organizar melhor e firmar entre as partes a realização de algo de tamanha importância a ser realizado entre as gestoras.

Elaborei um convite em forma de uma singela lembrança contendo as informações básicas e necessárias para que pudessem ser estimuladas a participar desses encontros. A lembrança convite, conforme ilustram as figuras 58 e 59, continha um marca-páginas com as descrições do convite, a quem se destinava, total de encontros, datas, local e formato, mais os objetivos dos encontros. Também acompanhava o kit uma barra de chocolate, uma caneta, um lápis com borracha na ponta e uma caderneta de anotações. Todos os objetos foram cuidadosamente embalados, envoltos por um laço de fita e personalizados nominalmente a cada gestora.

Figura 63 – Lembrança convite para as gestoras



Fonte: acervo pessoal.

Figura 64 – Lembranças convites para as gestoras



Fonte: acervo pessoal.

Os convites foram feitos nominalmente, cuidadosamente e entregues em mãos de cada gestora. Fui às escolas, a fim de realizar a entrega de cada convite e explicar a cada uma das gestoras sobre a natureza dos encontros, finalidade e oportunidade de trocas e novas experiências na gestão.

Ao realizar o convite às gestoras, senti-me satisfeita e com um sentimento de estar proporcionando uma oportunidade significativa a elas, ao terem a oportunidade de um espaço para dialogarem, trocarem e se fortalecerem na gestão, além de terem a possibilidade de criar oportunidades de aclamarem por projetos na gestão, partindo das suas vivências e de suas proposições por mudanças em suas escolas, a partir das reflexões realizadas naquele espaço. Senti a receptividade e reciprocidade das pessoas ao receber o convite e as expectativas das mesmas saltarem aos olhos.

Encontrei uma dificuldade inicial de organização das agendas das gestoras para que pudéssemos nos encontrar virtualmente uma vez por semana, toda a equipe gestora das escolas, em horário de trabalho no período de uma hora. Fomos conversando a respeito, organizando as possibilidades. Abrimos um grupo no WhatsApp, a fim de facilitar a comunicação acerca desses encontros semanais. Em alguns encontros, foi necessária a mudança de dia da semana, por motivo de convocações para reuniões extraordinárias. Com isso, os encontros passavam a ser

adiados para acontecerem sempre em dias subsequentes. Os encontros foram realizados uma vez por semana, totalizando 10, no período de setembro a dezembro de 2021 (23/09 a 20/12/2021).

7.1.2 A organização dos encontros

As pessoas escolhidas para participar dos encontros foram as 15 gestoras, sendo três de cada escola: cinco diretoras, cinco vice-diretoras e cinco assistentes pedagógicas das cinco escolas que eu acompanho.

O que nós discutimos e por que nós discutimos nos encontros foi o propósito maior pelo qual ele foi oportunizado. Os encontros tinham como propósito ser um espaço aberto às gestoras do setor, a fim de terem momentos de escuta, diálogos e proposições acerca da sua formação colaborativa frente às situações de trabalho. Para isso, propusemos, como disparadoras para os diálogos, questões para fala e reflexões acerca de: formação inicial e percurso na profissão, atribuições do cargo e da função, situações e demandas de trabalho, formação colaborativa de gestores, proposições para formação de gestores.

No primeiro encontro, apresentamos ao grupo os objetivos do encontro, como também a escolha dos participantes, sua natureza e roteiro de organização e desenvolvimento do trabalho com o grupo. Oferecemos informações detalhadas a fim de que as participantes se sentissem à vontade. Explicamos a forma de registro do trabalho, a garantia do sigilo e dos nomes dos participantes. Esclarecemos que todas as ideias e opiniões interessavam, que não havia certo ou errado, bom ou mau argumento, mas que as discussões seriam totalmente abertas em torno das questões propostas e que qualquer tipo de contribuição seria importante. Se, em dado momento, qualquer uma das gestoras se sentisse desconfortável, poderia decidir por não participar dos encontros. Os mesmos estariam diretamente ligados ao trabalho no exercício da função das gestoras.

Propusemos iniciar o processo de escuta, diálogo e proposições com a participação das gestoras a discorrerem a partir das cinco perguntas iniciais e disparadoras. As questões seriam enviadas antecipadamente por meio de grupo de WhatsApp, para que, antecipadamente ao encontro, as gestoras pudessem refletir a respeito para contribuírem nos encontros.

Do segundo ao oitavo encontro, realizamos a escuta das participantes a partir das questões disparadoras apresentadas ao grupo, envolvendo as categorias propostas. No nono e no décimo encontro, realizamos a avaliação dos encontros pelas gestoras participantes, referentes ao grupo como espaço formativo, por meio de escuta, diálogos e proposições.

Os dez encontros tiveram a duração de uma hora cada. O clima dos encontros era de um espaço amistoso, tranquilo e participativo. Algo que facilitou as participações das gestoras foi o fato de serem conhecidas e terem vínculo profissional. Também não tinham que escrever ou apresentar uma tarefa previamente realizada; apenas precisavam falar, expressar-se acerca das questões que eram utilizadas como disparadoras, para as contribuições e reflexões. O ambiente com pessoas em comum entre elas facilitou a liberdade de expressão e comunicação entre as participantes, pois se sentiram à vontade. As gestoras iam se colocando, à medida que as colegas se pronunciavam, com falas tão peculiares acerca das inquietações e vivências comuns a elas na gestão.

Conforme as gestoras se pronunciavam, para mim, ficavam evidenciadas, nas suas falas, aprendizagens sobre o meu eu, o meu fazer profissional, sobre a rede de educação na qual atuo e sobre as escolas que estão sob a minha gerência. Com isso fui aprendendo acerca de como lidar com as situações do trabalho frente à compreensão das gestoras, suas identidades, concepções, limitações, anseios e situações no trabalho. Esse conhecimento mais profundo foi gerando em mim impactos na minha prática profissional, diante do meu fazer junto às equipes que acompanho. Limites esses de impossibilidade de mudar estruturas ou trazer respostas prontas e imediatas acerca dos anseios delas, na busca de sentidos, de facilitar, mediar o trabalho, para além de uma supervisão em detrimento dela mesma, mas a partir do conhecimento daquele grupo, da escuta, da abertura de espaço para o diálogo, para a compreensão da realidade e o centrar de esforços de todos na colaboração no trabalho, para que os processos de ação acontecessem voltados não somente à realização do trabalho diário, mas à compreensão dessa realidade, na reflexão e na transformação de seus processos, por meio das gestoras. Os itens 7.2 e 7.4 desta, que apresentarei a seguir, foram compostos a partir do que fui discutindo com o grupo de gestoras ao longo dos acompanhamentos, nos encontros que íamos tendo com elas.

7.2 FORMAÇÃO COLABORATIVA DE GESTORES ESCOLARES

Esta subseção objetiva apresentar o conceito de formação colaborativa de gestores escolares, tendo como balizador o conceito de formação colaborativa de professores, a partir do referencial teórico que sustenta a pesquisa, dos acompanhamentos do trabalho no dia a dia com as equipes gestoras, das reflexões e estudos dos teóricos que trazem os conceitos à luz da prática de suas experiências e das experiências desta pesquisa.

No acompanhamento das equipes gestoras das escolas com as quais atuo, quando as questiono acerca da sua formação para o exercício da função, dizem que vão aprendendo ao passo que vão atuando, no dia a dia, com a sua equipe gestora em suas escolas, com os técnicos da Secretaria de Educação e com a coordenadora de serviço educacional. Elas passam a trocar experiências com seus pares e vão se fazendo e se capacitando.

As gestoras demonstram dificuldades em relação à organização do tempo para momentos de estudo e também para encontrarem formações que sejam direcionadas aos gestores, seja por meio da rede de ensino nas quais atuam, ou advindas de outras instituições educativas. Buscam atuar em equipe em suas escolas dessa forma, assim vão se apropriando dos fazeres profissionais, o que consideram formação em serviço, por estarem buscando boas referências de gestão. Sempre testemunham acerca de gestoras que tiveram como referências em suas vidas, desde a sala de aula enquanto atuavam como professoras. Inclusive, essas gestoras, por vezes, apontavam nas mesmas as expectativas e o incentivo para que fossem em busca de atuarem na gestão. Dessa forma, várias gestoras relatam que iniciaram sua primeira experiência na gestão após terem sido incentivadas por meio do trabalho desempenhado em sala de aula com seus alunos, que certamente trariam contribuições positivas no trabalho na gestão.

Dessa forma, também ocorreu comigo, ao longo de todo o processo vivido na gestão, com as boas parcerias de trabalho entre as gestoras que atuaram comigo nas mesmas escolas e também em outras da mesma rede, que me proporcionaram trocas de experiências, reflexões sobre a prática, fortalecimento de equipe e novas reflexões o tempo todo, para novas conexões e ações. A colaboração com os pares vai

fortalecendo a gestão, pois passa a se apropriar dos fazeres e da centralização de forças para a busca por mudanças.

A apropriação do fazer dos gestores em seu trabalho nas escolas vem das formações, interligadas com a concepção de cada gestor, com a concepção de educação da rede em que atua e com a qualidade da educação. O trabalho do gestor exige reflexão sobre a prática, atrelada à concepção de educação que esse gestor tem, à concepção da rede em que atua com o seu fazer. O fazer diário dos gestores é corrido. O cotidiano da escola propõe as mais complexas questões educativas, que exige dos gestores a execução de multifacetadas tarefas. Portanto, a formação continuada é que irá dar aporte aos gestores, no que diz respeito à reflexão, apoiada na teorização da prática e ressignificação. Reflexão essa que não se desassocia do que os gestores esperam da escola, como também pode contribuir com a sua função, como tem que ser esse trabalho. Se desprender-se desse foco, os gestores atuarão de forma a cumprir tarefas, vão se perder, pois a rotina dos gestores é intensa, dia após dia, e deve estar a serviço do processo de ensino e aprendizagem, que é o objetivo da escola.

As gestoras apresentam a necessidade de ter clareza acerca das suas atribuições, pois, no dia a dia, passam por situações que não se limitam às atribuições, de forma isolada e estanque. Os gestores lidam com situações de amplitude no fazer, que muitas vezes não se encontram especificadas em um rol de atribuições, porém são necessárias de serem orientadas e até executadas para se manter a rotina e o bom andamento da escola e assim contribuir para que o processo educativo possa se concretizar. Portanto, é na condução mediada das situações de trabalho, que surgem de formas inusitadas, e das ações inerentes ao funcionamento da escola, que o gestor vai gerindo a escola com vistas à concretização dos objetivos dela.

Para que o trabalho em equipe aconteça, faz-se necessário que os membros da equipe gestora tenham ambição pela colaboração entre os membros, com vistas a um trabalho coletivo e em comum. É no coletivo das reuniões de planejamento na particularidade de cada escola, nos encontros formativos da rede ou dos setores, nas conversas acerca das necessidades da escola, dividindo as tarefas, valorizando e lançando mão das potencialidades de cada um em prol da escola, que poderemos abrir espaços para que o trabalho vá acontecendo de forma coletiva e colaborativa. No dia a dia, sabemos que isso é um desafio que enfrentamos. Muitos são os limites,

porém se faz necessário também pensarmos no encontro das possibilidades da escola e das potencialidades de cada gestor dentro dela, no processo educativo que ela propõe.

As formações são importantes para que possamos ter o mesmo alinhamento de rede, alinhamento do trabalho, formação para o alinhamento de todas as dimensões e aspectos da gestão, seja pedagógica ou administrativa, e para todos os gestores, independentemente do cargo que exercem, para que todos saibam quais são suas atribuições, a fim de melhorar a qualidade dos processos educativos. As gestoras questionam acerca da necessidade de formações específicas para os gestores, de modo que sejam ofertadas de forma estruturada e contínua. Na percepção das gestoras não existe essas formações na rede em que atuam, pois quando recebem somente orientações acerca das ações a serem executadas, mediante o que é posto, e que não contribuem com a reflexão da prática para a sua ressignificação, não ocorre a formação, mas sim a informação.

Insisto na formação colaborativa dos gestores da rede de ensino. O que tenho vivenciado ao longo dos anos, no exercício da função enquanto diretora, tem se caracterizado, na maioria das vezes, em encontros informativos e não formativos. Essa tem sido a minha percepção e a das gestoras que acompanho, ao explicitarem seus anseios em relação à necessidade formativa que exprimem, necessidade esta que as possibilite pensar sobre a própria prática e qualificar o fazer enquanto gestoras. A informação possibilita apenas a reprodução de ideias e de tarefas, fragilizando a ação pedagógica. Muitas coisas vêm prontas da Secretaria de Educação, em forma de políticas educacionais a serem postas em prática nas escolas, porém se faz necessário ressignificar essas práticas. Muitas coisas estão no currículo da rede, com uma expectativa para se colocar em prática, porém é preciso considerar a realidade e a necessidade de cada escola, analisando, refletindo, para a construção da proposta dos objetivos e da organização do trabalho, a fim de alcançá-los. Não se trata de tarefa simples colocar em prática o currículo da escola. Faz-se necessário ressignificar as práticas da escola, de acordo com o que diz Ball (2016). É preciso traduzir as políticas e atuá-las.

Apesar de todas as transformações pelas quais vem passando a escola, o trabalho dos gestores continua solitário. Faz-se necessário centrar esforços no desenvolvimento profissional dos mesmos, com vistas ao combate do isolamento

profissional, para a construção de uma escola de cultura colaborativa, com interesses comuns, respeitadas as individualidades, sentimento de pertencimento do grupo, espírito de equipe, partilha de saberes e de estratégias didáticas exitosas, promovendo a escuta e o diálogo, criando laços afetivos e o exercício da empatia.

Segundo Lima (2002), apesar de todas as transformações por que têm passado as escolas, o ensino continua a ser uma atividade essencialmente desenvolvida em isolamento pelos professores. Haja vista que a reflexão sobre a profissionalidade docente e sobre os contextos sociais do ensino ainda não tem contemplado, com a necessária sistematização, o modo como os educadores organizam o seu trabalho no interior das escolas e a forma como abordam a sua interdependência mútua enquanto profissionais. Sendo assim, de acordo com o autor, faz-se necessário traçar um retrato sistemático da dimensão relacional do trabalho dos professores em suas escolas, encarando-se o isolamento profissional dos docentes como um fenômeno social presente nas nossas instituições de ensino e que desafia a nossa compreensão. Nesse sentido, torna-se um desafio ainda maior transpor o isolamento dos gestores escolares que lidam em seu cotidiano com essas questões diretamente ligadas ao trabalho de condução e acompanhamento de todas as ações da escola, na luta pela proximidade e centralização de forças, para que colaborativamente possam se expressar, pensando, refletindo e propondo não apenas a troca de conhecimentos, valores e concepções, mas também agindo para a prática de ações que promovam a mudança.

Vários são os problemas que atravessam todas as questões da escola, mas um que atravessa todas elas é a necessidade de um maior envolvimento dos docentes e gestores escolares nas reformas educativas dentro e fora da sala de aula, no desenvolvimento curricular e no aperfeiçoamento das suas escolas. De acordo com esse pensamento, Fullan e Hargreaves (1991) identificaram seis problemas, apresentados por muitos professores que estão lutando pela mudança em suas escolas: sobrecarga, isolamento, pensamento de grupo, competência não aproveitada, limitação do papel do professor, soluções pobres e reformas falhadas. Diretamente ligados e participantes dessa luta, encontramos os gestores escolares, sejam eles diretores de escola, vice-diretores e assistentes pedagógicos. Segundo os autores, as inovações não estão a piorar o trabalho dos professores e digo que, conseqüentemente, também dos gestores escolares. A sobrecarga de expectativas e

de soluções constitui o problema principal. Segundo os autores, nessa nova concepção de trabalho colaborativo, todos os profissionais do ensino, professores, lideranças e a consultoria são partes integrantes do trabalho e não é apenas um privilégio atribuído e exercido por uns poucos. Tal concepção ganhou força em nível de discussão teórica, mas ainda continua pouco desenvolvida na prática; com isso, o problema da sobrecarga vai se agravando.

Com as mudanças e complexidades do ensino ao longo do tempo, professores e gestores se veem cada vez mais pressionados a prestar contas acerca dos alunos e da escola. Estes enfrentam expectativas cada vez maiores, referentes ao seu trabalho, bem como saturação de inovações e reformas. Diante de todas essas complexas situações que professores e gestores estão enfrentando em seu cotidiano nas escolas, é importante que trabalhem e planejem colaborativamente com os seus colegas, compartilhando e desenvolvendo em conjunto as suas competências, ao invés de tentarem lidar sozinhos com as exigências. Para que os gestores possam atuar de forma colaborativa, entendo que necessitam de formação colaborativa, de modo a proporcionar-lhes espaços de participação coletiva para exposição de suas necessidades reais, compartilhamento de experiências, reflexão sobre a prática e ressignificação das práticas no encontro de possibilidades para a mudança.

Em um mesmo sistema de ensino por onde tenho atuado ao longo dos anos como diretora e como coordenadora de serviço educacional, pude encontrar, na mesma escola, professores diferentes, gestores diferentes, atuando em um mesmo sistema, e escolas totalmente diferentes. Em meio às diferenças que os tornam específicos, encontrei, nas suas necessidades, o que os tornam semelhantes: o cuidado com os professores e gestores por meio de formação colaborativa e a liderança das escolas, a fim de impactar na qualidade do ensino e na excelência dos resultados de aprendizagem. É preciso romper com o isolamento, tanto dos professores como dos gestores. De acordo com Fullan e Hargreaves (1991), o isolamento desses profissionais limita o seu acesso a novas ideias e melhores soluções, interioriza e acumula o stress, permite a existência e continuação da incompetência, com prejuízo para os alunos, docentes e gestores. Não existem simplesmente oportunidades ou encorajamento suficientes para que professores e gestores trabalhem em conjunto, aprendam uns com os outros e melhorem suas competências enquanto comunidade. Uma das questões básicas pelas quais vale a

pena lutar é o derrubar das paredes do privatismo. É preciso valorizar, apoiar e envolver os professores e diretores, ajudando-os a trabalhar mais próximos uns dos outros, pois isso tem impacto direto sobre as aprendizagens dos alunos e a qualidade do ensino.

Ao mesmo tempo que as gestoras me apontam a necessidade acerca das formações e das trocas de experiências entre os pares, como sendo produtivas em contribuir com o processo formativo e a produção do conhecimento, vão demonstrando cansaço e desânimo diante das constantes solicitações e demonstrações de suas necessidades formativas e mais voltadas às suas atribuições dos fazeres cotidianos e às resoluções dos problemas da escola. As gestoras demonstram que esperam por trocas formativas num exercício cíclico de ir e vir, na apropriação dos conhecimentos partilhados e construídos a partir das necessidades reais das equipes de trabalho. Sentem-se desanimadas quando se veem falando muitas vezes as mesmas coisas e as questões não voltam em ações significativas, tais como as formações específicas e estruturadas, de forma a atender as necessidades aclamadas por essas gestoras. De acordo com Fullan e Hargreaves (1991), as culturas das escolas influenciam o tipo de cansaço que os professores e gestores experimentam e, portanto, o aperfeiçoamento não é possível sem os professores e gestores. Para tanto, os autores apresentam orientações para os diretores das escolas, pensando no papel que estes ocupam em ajudar os professores a compreenderem a sua própria situação de um modo que seja esclarecedor e que propicie formas de aperfeiçoamento. Os autores sugerem oito orientações que também se aplicam aos diretores de uma forma dupla. Cada diretor deve escolher a sua própria combinação das ações que se adequam às suas circunstâncias. As orientações são: compreender a cultura da escola; valorizar os professores promovendo o seu crescimento profissional; expandir o que valoriza; exprimir aquilo que valoriza; promover a colaboração, não a cooptação; preparar listas de opções e não de imposições; utilizar meios burocráticos para facilitar, não pra constranger; ligar-se ao ambiente mais global. Em concordância com as orientações sugeridas pelos autores, entendo ser indispensável a formação colaborativa e contínua dos gestores escolares. Segundo a percepção das gestoras, para haver processo formativo é preciso ter uma participação efetiva de uma rede em que consta todos os participantes

do processo educativo, a fim de que se produza conhecimento e a mudança dos processos na busca da superação dos limites.

As gestoras se encontram em meio às expectativas que são cada vez maiores. A prestação de contas é crescente e a mudança é acelerada. Os gestores relatam seu caminho solitário, no exercício da função, quando muitas vezes não têm com quem partilhar o peso da responsabilidade. Segundo Fullan e Hargreaves (1991), a sobrecarga no trabalho é o problema-chave da direção da escola moderna, pois cria dependência e um sentimento de impotência em muitos que ocupam essas posições de chefia. Conforme propõem os autores, a estruturação mais gradual da carreira docente e a criação de oportunidades de liderança mais cedo nessa carreira alargariam as possibilidades de delegação de funções e reduziriam a sobrecarga, permitindo aos dirigentes dos estabelecimentos de ensino ser mais seletivos e definir prioridades mais claras no seu trabalho. A preparação para a liderança, relacionada à responsabilidade, seria facilitada com a criação de estágios na carreira para a transição do papel de professor para o de vice-diretor, de modo a não ocorrer de forma abrupta. Dessa forma, criar um sistema de preparação para a direção mais válido e eficaz implicaria permitir aos professores do ensino regular uma maior experiência de liderança, de administração e de desenvolvimento das políticas, mais cedo na sua carreira, quando ainda estão bastante ligados ao seu papel de docentes.

A formação colaborativa dos gestores escolares tem sido um desafio necessário e urgente, pois está diretamente ligada ao aperfeiçoamento contínuo das escolas e ao profissionalismo, processo esse que conduz ao sucesso dos alunos. A centralidade do currículo é um campo em constante problematização do conhecimento sobre as realidades culturais, educacionais, políticas e econômicas, que são ponto de partida para a definição e redefinição das práticas da escola. Os gestores devem estar em constante formação para esse entendimento, na articulação dos processos educativos. É preciso valorizar, apoiar e envolver os gestores em suas ações do cotidiano escolar, ajudando-os a trabalhar mais próximos uns dos outros, pois isso tem impacto direto sobre as aprendizagens dos alunos e a qualidade do ensino.

Enquanto diretora que fui e como coordenadora de serviço educacional que no momento sou, na atuação junto a essas gestoras e escolas, entendo que a Secretaria de Educação pode e deve ajudar, favorecendo políticas públicas de formação

contínua e colaborativa para os gestores escolares, tendo um compromisso significativo de ações, embora a solução não resida apenas nesse órgão. São os pequenos grupos de diretores e professores que também terão de criar as escolas e as culturas profissionais que desejam, estudando, refletindo sobre a prática e a ressignificando; e, sobretudo, centrando forças colaborativas para a mudança da escola frente aos desafios que ela propõe.

7.3 POR UMA FORMAÇÃO CENTRADA NA ESCOLA

Esta subseção visa apresentar o conceito de formação de gestores centrada na escola, a partir dos teóricos e por meio da escuta das gestoras com as quais atuo e que acompanho. Na reflexão do meu trabalho de atuação com elas, procurarei aqui trazer as minhas contribuições e as contribuições das gestoras no que diz respeito a colocar em evidência a formação de gestores centrada na escola.

Barroso (2003) apresenta a interdependência existente entre “os modos de ensinar” e os “modos de organizar e gerir a escola” e a correspondência que esta evolução teve com as transformações que se foram processando no domínio das teorias das organizações e da administração educacional. O autor, ao refletir sobre o seu próprio trabalho de formador e organizador de formação contínua de professores e demais profissionais, encontrou mudanças sempre que procurou articular a formação com as situações de trabalho dos participantes. Barroso (2003) faz referência a uma formação contínua de professores que compõe esta perspectiva de ligar a formação ao desenvolvimento das organizações, que é designada por “formação centrada na escola”. Esta referência se justifica por sugerir uma reflexão sobre a necessidade de pensar a formação de professores e a gestão das escolas, de modo que estas sejam uma organização de qualidade para os alunos, para os professores e outros profissionais que nelas trabalham. As reflexões partilhadas pelo autor dizem respeito às ligações existentes entre a evolução da formação continuada, das teorias das organizações e práticas de gestão.

O fardo da responsabilidade pela mudança e pelo aperfeiçoamento das escolas tem pesado sobre os ombros dos professores e dos gestores. As gestoras que eu tenho acompanhado se queixam de falta de momentos para escuta e trocas entre as mesmas. Demonstram carência de uma cultura de formação colaborativa entre os

gestores das escolas da referida rede de ensino em que atuam. Passam a buscar apoio entre elas, à medida que vão surgindo as necessidades cotidianas, porém anseiam por políticas públicas de formações estruturadas e específicas para gestores, planejadas e pautadas em suas necessidades, para a transformação e resolução dos problemas reais das escolas. Anseiam por formações que viabilizem a reflexão, a avaliação dos processos educativos dentro da escola com aporte teórico que possibilite a reflexão da prática para a mudança. Desejam momentos de trocas de boas práticas da gestão dentro das escolas entre as equipes, o que consideram uma eficaz estratégia formativa, pois oportuniza aos gestores espaços formativos que sejam intencionais, planejados, estruturados, em processos contínuos.

Na rede de ensino em que atuo, acompanho as gestoras de cinco escolas pertencentes a um dos dez setores nos quais as escolas da rede são subdivididas, de modo a organizar o acompanhamento das mesmas pelas coordenadoras de serviço educacional e também pela Secretaria de Educação. As equipes se encontram periodicamente com suas coordenadoras de serviço educacional em seus referidos setores, a fim de receberem orientações advindas da Secretaria de Educação, bem como terem momentos formativos. As gestoras questionam acerca do formato das reuniões setoriais e avaliam como momentos meramente informativos diante das demandas contingenciais da Secretaria de Educação. Segundo elas, as reuniões setoriais deveriam ser estruturadas com maiores momentos para ricas oportunidades de encontros entre os gestores do setor, a fim de obterem formações planejadas em colaboração com as gestoras; momentos esses de trocas entre os pares, diálogo, escuta, levantamento de possibilidades para a resolução dos desafios das escolas e pensamento coletivo acerca das situações de trabalho. De acordo com as gestoras, as reuniões setoriais podem oferecer muitas possibilidades de formações e trocas de experiências entre os pares e não serem meramente informativas. Não entendem a necessidade de estarem todas juntas nas formações em todos os momentos, mas em momentos e grupos específicos, ora diretores e vices, ora assistentes pedagógicas, organizadas com propósito intencional, com temas específicos, de acordo com o interesse e necessidade dos gestores e das escolas e de seu currículo, tendo autonomia para propor o que é de sua necessidade e permitir que se caminhe em direção a elas. É isso o que esperam. Ao encontro desse anseio e busca das gestoras, Lima (2002) corrobora, ao afirmar que a constante problematização e conhecimento

de nossas escolas, sob a ótica de cada realidade, que suas dinâmicas culturais, educacionais, políticas e econômicas devem permitir trazer o currículo em sua centralidade como campo a ser explorado. De acordo com Lima (2002), como ponto de partida de qualquer projeto de formação, o currículo será expressão de conflitos e consensos que são construídos a partir de definições de suas políticas e práticas.

Em momentos formativos e de acompanhamento nas unidades escolares junto às gestoras com as quais atuo, eu as ouço se manifestarem acerca da necessidade de formações, para atuarem de acordo com a realidade a que estão submetidas no cotidiano escolar. Percebo, por muitas vezes, a frustração das gestoras, por não terem seus anseios contemplados em relação ao que esperam do seu trabalho. Isso tem tirado algumas pessoas da gestão, fazendo com que retornem para atuar na sala de aula, no seu cargo, e não desejar retornar à gestão. Talvez se tivéssemos um programa de formações específicas aos cargos de gestão, que ofertasse aos gestores o preparo necessário para início de atuação e continuidade, como conhecimento acerca das suas atribuições, sobre o fazer em todas as dimensões da gestão, a reflexão sobre a prática, a tradução e atuação das políticas públicas educacionais, como parte do papel dos gestores, entre outros, provavelmente teríamos mantidas essas pessoas por mais tempo no cargo e, conseqüentemente, mais aspirantes ao cargo, com menos frustrações e com mais valorização e reconhecimento do seu trabalho.

Por vários momentos, as gestoras se dividiam em seu trabalho cotidiano na gestão escolar, com as substituições de professores em sala de aula, de modo que as crianças fossem atendidas sem prejuízo de aula, uma vez que não havia como contar com um professor substituto na sala por motivo de falta de recurso para pagamento de horas extras, pois a cota já havia se extinguido. As gestoras não se negam a estar substituindo os professores em sala de aula, mesmo porque esse é o cargo de origem das gestoras na referida rede de ensino por não haver cargos para atuação na gestão, porém questionam que, estando na atuação enquanto gestoras, tem papéis específicos a desenvolver, que estão diretamente ligados à qualidade de ensino dos alunos, que certamente farão falta e comprometerão a qualidade do ensino, se este não for realizado para que haja o acompanhamento dos processos de ensino, e este é fundamental no papel do gestor, no apoio e acompanhamento do trabalho dos professores. As gestoras, em sua atuação, procuram ampliar a visão no acompanhamento das suas escolas, na busca por possibilidades para a execução de

um bom trabalho, apesar das inúmeras informações e demandas que entram na escola, advindas da Secretaria de Educação de forma exponencial, que nem sempre facilitam as gestoras, mas estão gerando maiores desafios.

As gestoras, no seu cotidiano escolar, vão se empenhando em resolver todas as questões da escola, atendimento pedagógico, questões administrativas, financeiras, estruturais, gestão de pessoas, entre outras tantas. Elas vão se apropriando do seu fazer, mediante as orientações que vão recebendo dos pares mais experientes, buscando orientações da coordenadora de serviço educacional (CSE) e dos técnicos da Secretaria de Educação (SE) e vão realizando, conforme vão se organizando em sua rotina diária e conforme as demandas vão surgindo. Conforme desabam muitas demandas emergenciais que são estabelecidas pela Secretaria de Educação (SE), a fim de serem colocadas em prática, sejam pedagógicas e administrativas, mais as situações que surgem no lócus das escolas, as equipes vão se vendo “perdidas” na rotina, nos fazeres e no tempo, gerando um sentimento de impotência e de incompletude. As demandas são muitas. As coisas vão acontecendo no dia a dia e tudo parece se misturar, sem ter um lugar específico para cada função. As gestoras se sentem confusas, em relação às atribuições. Sentem, muitas vezes, fazendo todas as mesmas coisas. As gestoras mais novas na função não têm tanta clareza e autonomia acerca das atribuições e decisões inerentes ao cargo e relatam o desejo de encontrar esse rol de atribuições escrito em algum lugar. Por outro lado, manifestam a consciência de que a experiência da prática é algo que lhes acontece naturalmente no processo do exercício da função, porém avaliam necessária, sentem falta de ler acerca das suas atribuições, mesmo sabendo que as suas experiências de docente colaboram para as suas experiências de gestoras.

Não existe um manual de instruções a ser seguido quando as gestoras assumiram suas funções. É no dia a dia que vão se apropriando. O comprometimento com o qual essas gestoras atuam vai dando conta de todos os fazeres apesar dos desafios que encontram. As diretoras, em específico, compartilham do peso de sua carga, pois são elas que acabam assumindo muito das responsabilidades nas escolas e estas, por sua vez, precisam consolidar uma equipe afinada de trabalho para que possam confiar, delegar as tarefas, compartilhar as ações e acompanhar. Fazem o planejamento antecipado da organização de suas agendas, porém, no cotidiano do trabalho, a rotina é alterada. Chegam na escola, sabem o que está programado para

fazer, mas acabam indo atrás de resolver outras demandas da escola que vão surgindo no dia a dia. Com isso, acabam adiando, não fazendo no tempo planejado.

Compartilho com as minhas gestoras acerca do desafio que eu também encontro no quesito cumprimento da organização dos tempos e fazeres da rotina de trabalho, no atendimento das necessidades e acompanhamento das escolas, enquanto coordenadora de serviço educacional. Esse tem sido um limite a ser superado com a reflexão da nossa prática, na articulação com os objetivos propostos às escolas, para que possamos ressignificar a prática, encontrando possibilidades de caminhos possíveis para a superação dos nossos limites. Segundo Barroso (2003), é a alteração dessa estrutura que permite avançar na integração estratégica da formação como instrumento de gestão e desenvolvimento organizacional. Os aspectos das novas teorias das organizações e da gestão e da sua aplicação prática, que mais favorecem a integração da formação nas situações de trabalho, estão relacionados com a importância que é dada aos “atores” nas organizações e com o abandono de uma visão funcionalista das mesmas.

É preciso constar em calendário escolar anual formações específicas para os gestores escolares como iniciativa da Secretaria de Educação (SE), partindo das necessidades das gestoras e de suas escolas, que promovam a reflexão do grupo para a ressignificação das práticas. Nos Projetos Político-Pedagógicos (PPP) das escolas, temos sempre apontadas formações para professores, porém, no que se diz respeito à formação de gestores, não aparecem. Quando temos na rede momentos de compartilhamento dos saberes, os gestores não aparecem em suas trocas de experiências. Nos PPPs das escolas, não aparecem ações formativas pautadas nas necessidades dos gestores. Deveríamos contar com formações das quais os gestores têm carência e ofertados pela Secretaria de Educação. É necessária uma agenda planejada, estruturada e fixada em calendário escolar para atender às necessidades formativas dos gestores.

As gestoras citaram que todas as formações devam vir ao encontro das necessidades das escolas. Pensam que as formações devam ser espaços em que ocorram a mediação entre os pares a partir da escuta, troca de experiências daquilo que está na prática do cotidiano escolar, de teorias que vêm ao encontro das situações do trabalho e das necessidades das escolas. De acordo com o que demonstram as gestoras, as necessidades formativas estão escancaradas acerca da formação para

os gestores, voltada para as necessidades específicas das mesmas e das suas escolas. Consideram muito importantes as trocas de experiências entre os pares, pautadas nas necessidades de cada escola. Afirmam não terem a necessidade de estar em formações que não vêm ao encontro daquilo que estão aspirando para atender às suas necessidades na gestão. Esperam por um programa de rede como políticas públicas de formações estruturadas e contínuas para os gestores. De acordo com as necessidades apontadas pelas gestoras, Barroso (2003) corrobora ao apresentar a interdependência das relações entre os tempos e os espaços de formação e os tempos e espaços de trabalho. Esta aproximação induz modalidades de formação centrada nas organizações de trabalho dos participantes, com o desenvolvimento da “formação-ação”, da formação experiencial, da autoformação e de outras práticas que apresentam o reconhecimento da “inteligência informal” desenvolvida pelos trabalhadores e da sua autonomia enquanto atores organizacionais.

Fica evidente o quanto as formações dos gestores devem existir para atender as necessidades das escolas, ou seja, uma formação centrada na escola, que, segundo Barroso (2003), faz do estabelecimento de ensino o lugar onde emergem as atividades de formação dos seus profissionais, com o fim de identificar problemas, construir soluções e definir projetos; evidenciar as potencialidades formativas de uma reflexão dos professores sobre as suas práticas para que se possa estabelecer uma integração entre o “*lugar de aprender*” e o “*lugar de fazer*”. O autor destaca a necessidade de se criar condições para que se produza uma outra relação entre o “*saber*” e o “*poder*” nas escolas, ou seja, que se desenvolva nas escolas uma gestão participada e participativa e que existam lideranças individuais e coletivas capazes de “*empreender*” as mudanças necessárias para que a formação se possa finalizar na inovação e no desenvolvimento organizacional da escola.

7.4 NECESSIDADES FORMATIVAS OBSERVADAS

Apresentarei aqui algumas necessidades formativas observadas no acompanhamento das equipes gestoras. No trabalho junto às escolas, observei e refleti, juntamente com as mesmas, acerca das necessidades formativas para uma formação colaborativa centrada na escola.

Entre as dificuldades encontradas pelas próprias gestoras, no que diz respeito aos fazeres dos gestores na especificidade de cada cargo, seja na atuação enquanto diretor, vice-diretor ou assistente pedagógico, também observei as dificuldades encontradas acerca da formação para os gestores, referentes ao perfil que a rede de ensino propõe e espera de seus gestores em termos de concepção de rede de ensino e constituição de gestor para atuação das suas escolas. Na minha percepção e atuação, enquanto coordenadora de serviço educacional, observei que essas questões aqui postas se tornam geradoras de temáticas para a estruturação de formações colaborativas de gestores centradas nas escolas.

No meu entendimento e no entendimento das gestoras, antes de qualquer formação proposta pela rede de ensino, deve haver o levantamento prévio das necessidades formativas dos gestores, dessa forma, oportunizando a participação ativa e colaborativa dos participantes diretos das formações, no caso, os gestores da rede municipal. Não precisaria ser para todos eles ao mesmo tempo. Poderia acontecer de forma cíclica, todos participando, porém de acordo com as necessidades formativas de cada cargo e unidade escolar, pois, segundo esse entendimento e proposta, cada gestor e escola apresenta uma ou mais necessidades como prioridade.

São várias as possibilidades organizativas para as formações de gestores apontadas. Pode-se fazer encontros formativos macros, envolvendo maior número de escolas e setores; podem ser encontros por setor, envolvendo apenas as equipes de cada setor; podem ser encontros formativos envolvendo gestores em agrupamentos focados por cargo/função, ora encontros formativos somente com diretores, ora com vice-diretores e ora com assistentes pedagógicos, em dias e horários previstos em calendário escolar e no Projeto Político-Pedagógico da escola (PPP), para acontecerem tanto nas unidades escolares como em equipamentos da rede municipal. Entendo que possam ocorrer uma vez por mês, a depender da proposta e do tema a se trabalhar, quinzenalmente com as escolas de cada setor e semanalmente com a equipe de cada unidade escolar. Seriam momentos formativos com pautas planejadas e constituídas com a participação colaborativa dos gestores, de forma a favorecer o alinhamento administrativo e pedagógico, além de abrir espaços de escuta entre os pares, fortalecimento de equipe, estudo da prática com aporte de referenciais teóricos que auxiliem e sejam pertinentes às atribuições de cada cargo e função, trocas de experiências, reflexão para a ressignificação da prática e produção de conhecimento.

A composição de grupos temáticos para estudos, trocas de experiências entre as funções específicas, considero como rica estratégia para abertura de espaços formativos, a fim de manter foco e continuidade formativa dos participantes, além de evitar a perda de interesse das pessoas em se juntarem para os encontros formativos. Por várias vezes, as equipes manifestam seu descontentamento pela forma como são organizados os encontros formativos e também pelas pautas propostas. Se as formações não estiverem conectadas com sua realidade, pode haver a perda de interesse e a falta de reflexão sobre a prática, tornando-se meros encontros informativos. É preciso retomar as reuniões setoriais em caráter formativo, com planejamento propositivo em relação à temática, organização de tempo e gestores participantes, com continuidade sequencial equilibrada das demandas da escola, com formação com temas e referenciais que possam estudar, fazer leituras coletivas e discutir em cima de temas que venham ao encontro das necessidades dos gestores e que, sobretudo, sejam formações centradas nas escolas.

Observo, por meio das equipes as quais acompanho, algumas necessidades formativas, tais como a falta de aprofundamento e de problematização, a partir de temas específicos a serem trabalhados nas formações, de acordo com o fazer de cada gestor, a fim de instrumentalizá-los no estudo e na prática do seu trabalho. Pensar nos saberes de cada equipe, pensar de que forma posso colaborar, de que forma posso proporcionar-lhes formações colaborativas no meu acompanhamento, torna-se inquietação constante no meu fazer. Dependendo do tempo de atuação de cada gestor, dos saberes, da experiência, das necessidades das escolas, tenho um foco de trabalho com cada equipe gestora. Pensar nos processos em que estão envolvidas as formações colaborativas e contínuas dos gestores para os processos de gestão escolar também me leva a pensar que a seleção da estratégia formativa decorre de se saber a natureza dos conteúdos com os quais pretendo trabalhar com as equipes, mediante as suas necessidades. No caso da sequência formativa, além do conhecimento do objeto e do processo de aprendizagem, há a construção do conhecimento das estratégias. Portanto, a construção do conhecimento se torna muito potente quando se toma a prática como objeto de estudo. Neste caso, a estratégia indicada é a tematização da prática dos gestores escolares. Tomar a prática como objeto de estudo possibilita o uso de uma referência que pode auxiliar os gestores a incorporarem em sua prática o que está sendo objeto de estudo na formação. Isso

porque a prática tematizada permite um diálogo entre o que é discutido na formação e os problemas que os gestores enfrentam ao desenvolver as suas atividades do cotidiano escolar junto com todos os membros dos segmentos da escola. Dessa forma, ao organizar uma sequência formativa com os gestores, devo considerar os saberes dos gestores e suas necessidades de aprendizagem e formativas, bem como a complexidade dos conteúdos das temáticas para a organização didática do trabalho em uma sequência formativa.

Penso que, num primeiro momento, o trabalho a ser inicialmente desenvolvido com o setor seria o de unir as escolas que fazem parte do mesmo setor e abrir espaços de formação colaborativa. Quando os gestores trocam com os seus pares, conseguem olhar para a sua escola, olhar para a prática no seu trabalho e avaliar os limites e as possibilidades. Partindo do pressuposto de que cada escola é uma, com características e necessidades específicas, as equipes gestoras esperam da Secretaria de Educação (SE) que organize formações estruturadas, conforme as suas necessidades, voltadas ao contexto educativo da escola. Tratar acerca dos desafios do cotidiano, sejam eles administrativos ou pedagógicos, e de todas as dimensões da gestão, fazendo a relação entre a teoria e a prática, torna-se primordial nos contextos de formações. Dessa forma, aos gestores seria oportunizado um desenvolvimento profissional, sendo capacitados por formação em serviço, diante da necessidade e da sua prática. Considerando as necessidades de cada gestor, os encontros formativos, como acontecem hoje, organizados por setor, com as mesmas temáticas, poderiam acontecer por setores, porém com formações organizadas de acordo com as necessidades dos profissionais da rede e por temas específicos da gestão. Pode-se fazer um levantamento na rede das dificuldades que cada equipe está enfrentando e, a partir dessas coletas, organizar vários grupos e subgrupos para atender às necessidades dos profissionais. A própria rede de ensino, por meio da atuação dos técnicos da educação e coordenadoras de serviço educacional (CSE), pode compor com a coleta de dados que descrevem as necessidades formativas dos gestores para que, a partir do levantamento de dados, na participação colaborativa das equipes gestoras, possam organizar as formações.

Na minha atuação enquanto coordenadora de serviço educacional (CSE), no acompanhamento das gestoras e escolas do meu setor, procuro compor com essas equipes, ouvindo-as, dialogando com elas e compondo nas reflexões, planejamentos

e tomadas de decisões para as ações do cotidiano das escolas. Na minha percepção frente ao acompanhamento com as gestoras e diante do meu papel que também é formativo, entendo que a formação deve estar atualizada num processo que envolva o papel de cada um dos representantes de todos os segmentos da escola, nas relações horizontais de saberes, pois temos conhecimentos dentro das escolas que podem solucionar os problemas nas questões da própria escola. Muitas vezes, preciso mostrar às gestoras que elas têm as respostas para boa parcela dos problemas das escolas. Procuro instigar as gestoras a refletir acerca do seu papel enquanto sujeitos do conhecimento, olhar para a sua prática, entender sobre ela e fazer intervenções a partir dela, modificar a sua prática e utilizar dela no trabalho para a solução dos problemas. Dessa forma, promover entre as gestoras a reflexão acerca do protagonismo da minha prática e da prática delas enquanto autoras da própria prática se faz exercício necessário e constante.

Não devo e não posso controlar tudo que acontece e o que não acontece com as equipes gestoras e as escolas que acompanho, mas posso e devo estabelecer relações com elas e com as pessoas envolvidas no processo educativo. Para isso, procuro com elas analisar, refletir, contornar, compor, compartilhar e atuar no coletivo e colaborativamente para a formação e a busca de soluções dos problemas da escola. Nesse sentido, a formação dos gestores deve estar articulada com o contexto da sua prática. É no coletivo da escola que estes vão encontrar as soluções para os problemas, enxergando na escola o local em que se cria e se transforma as práticas em conhecimento e o conhecimento em novas práticas.

Entendo como imprescindível a avaliação constante do processo educativo, bem como das práticas dos gestores para o replanejamento e ressignificação, que se constitui um processo de investigação que exige um olhar sensível de observação e escuta. Portanto, é fundamental o planejamento de estratégias formativas e diferenciadas para a formação dos gestores, que permitam atender as especificidades e necessidades de cada um deles, de forma que possam direcionar sua prática de maneira significativa, com todos os atores do processo educativo na escola, de modo que eles manifestem seus desejos e necessidades, valorizando, assim, a perspectiva inclusiva que a educação propõe.

Os gestores não sabem tudo mas vão se apropriando do processo e tomando atitudes, decisões e ações mais assertivas. São as situações organizadas de

formação e de gestão da escola que vão proporcionando as mudanças. Segundo Barroso (2003), em um conceito de mudança, pode-se dizer que os indivíduos mudam, mudando o próprio contexto em que trabalham e que a formação centrada na escola tem neste processo uma função relevante. É preciso não esquecer que ela só pode decorrer num cenário organizacional onde os indivíduos queiram mudar e possam mudar na relação entre formação, gestão e mudança, em que está implícita a perspectiva da “formação centrada na escola”. Para que seja possível pôr em prática modalidades de formação que permitam aos trabalhadores aprender por meio da organização e das suas situações de trabalho, é preciso que a própria organização aprenda a valorizar a experiência dos trabalhadores e a criar condições para que eles participem na tomada de decisão. Para tanto, há que mudar as modalidades e dispositivos de formação integralmente, no quadro de uma abordagem global no processo de mudança organizacional.

De acordo com Barroso (2003), a principal finalidade da formação centrada na escola deve ser a de animar e estruturar o processo de mudança. Deve permitir que os próprios gestores disponham de um conhecimento aprofundado e concreto sobre a sua organização, elaborem um diagnóstico sobre os seus problemas e mobilizem as suas experiências, saberes e ideias para encontrar e aplicar as soluções possíveis. A integração da formação na organização da escola se faz por meio da sua mobilização a serviço de um projeto de mudança. Portanto, para isso, na minha percepção, é preciso utilizar dispositivos e modalidades de formações institucionalizadas e estruturadas, adequados para a formação centrada na escola, que proporcionem e facilitem aos gestores não somente a troca de saberes profissionais mas que os auxiliem no estudo reflexivo sobre a prática, apoiado em referenciais teóricos que disseminem conhecimentos já produzidos e que gerem novos conhecimentos.

Pensando nessa perspectiva é que apresento, no próximo item, uma proposta de formação colaborativa de gestores, por mim elaborada, que trabalhe com os argumentos aqui apresentados.

8 UMA PROPOSTA DE FORMAÇÃO COLABORATIVA DE GESTORES ELABORADA PELA AUTORA

Este capítulo visa propor um plano formativo para gestores, a ser executado, de acordo com minha percepção, na atuação enquanto coordenadora de serviço educacional (CSE), a partir das necessidades das gestoras as quais acompanho e dentro da realidade da rede de ensino na qual atuo. Apresento, como proposta de intervenção formativa, as rodas de conversa, como espaços de escuta e diálogos para a formação colaborativa entre os gestores, a ser institucionalizada pela rede, como plano formativo que leva em consideração as necessidades evidenciadas pelas gestoras por mim acompanhadas nas escolas em que atuam.

A partir do levantamento das categorias e temáticas, de acordo com as necessidades dos gestores e das problematizações observadas, a partir do meu acompanhamento das gestoras e das suas escolas, proponho que seja organizado em rede um calendário, contendo encontros formativos por grupos de gestores e por setores e funções, mediados por suas coordenadoras de serviço educacional (CSE), a fim de serem desenvolvidas as formações para os gestores.

8.1 RODAS DE CONVERSA COMO ESPAÇO DE FORMAÇÃO COLABORATIVA DE GESTORES

Apresento aqui as rodas de conversa, como espaço de formação colaborativa de gestores escolares, com a finalidade de qualificar os mesmos, numa perspectiva de formação que os subsidiem frente à complexidade de sua atuação e aos desafios que a educação escolar e sua gestão enfrentam. Trago aqui algumas sugestões e aponto possíveis procedimentos para momentos de estudo, visando impulsionar o processo formativo, especialmente dos gestores escolares.

Apresento as rodas de conversa como proposta de formação colaborativa entre os gestores, no sentido de abrir espaços para escuta, diálogo e proposições entre os gestores, proporcionando as relações entre os pares, partilhando e contrapondo entendimentos, com vistas à construção coletiva de soluções aos desafios encontrados na gestão. Nesse sentido, todos os gestores aprendem e ensinam com respeito e reconhecimento da contribuição do outro. Como objetivo geral, proponho:

proporcionar aos gestores o seu preparo e fortalecimento para atuação coletiva e colaborativa com vistas à gestão democrática e à qualidade da educação escolar. Como objetivos específicos, espera-se que os gestores possam: levantar as necessidades formativas, problematizar e tematizar em categorias as necessidades levantadas pelos mesmos; organizar um calendário anual, contendo as ações planejadas com os grupos de gestores, para cada etapa dos encontros formativos; elaborar um plano de ação da escola e seus gestores para sua execução, com vistas à resolução do problema diagnosticado; apresentar os resultados do plano de ação executado, bem como realizar a sua avaliação.

A formação colaborativa entre os gestores, a partir das rodas de conversa aqui propostas, foi inspirada nos círculos de cultura apresentados por Paulo Freire (2020), que trazem, como princípios essenciais para a estruturação do círculo de cultura, a participação livre e crítica dos educandos, a presença e mediação de um coordenador que não exerce a função de professor, cuja tarefa é a de coordenar, jamais impor, e o diálogo é condição essencial. No círculo de cultura, são utilizadas palavras geradoras, que têm vida porque dizem respeito ao trabalho dos participantes, bem como às suas necessidades, as quais resultarão em um tema de debate entre todos os participantes do círculo de cultura. A fim de estimular que as palavras sejam geradas, o coordenador, numa primeira etapa dos círculos de cultura, projeta imagens, às quais se acrescentam as palavras geradoras, sempre com referência às situações reais dos participantes. Nesse sentido, proponho a formação colaborativa de gestores escolares, a partir de encontros, em formato de rodas de conversa, que facilitam a participação livre e crítica dos gestores, instituindo debates de grupo, busca de esclarecimento e reflexão de situações limites na gestão, busca de ressignificação da prática e estudo da teorização das práticas.

A programação desses debates, que eu proponho, será oferecida e estruturada com a participação ativa dos próprios grupos de gestores, por meio das entrevistas, da enumeração de problemas que gostariam de debater e da tematização de assuntos pertinentes à formação dos gestores em sua prática da gestão. Os gestores, ao participarem dos encontros formativos de forma colaborativa, terão a possibilidade de levantar coletivamente entraves, problemas ou possibilidades de melhoria do trabalho da escola, onde se analisam e estudam esses problemas, criando e construindo alternativas. Nesse processo coletivo e colaborativo, os encontros formativos, por

meio das rodas de conversa, tornam-se, para os gestores, um lugar privilegiado e decisivo para a tomada de decisões na gestão escolar.

Espaços formativos proporcionados a partir da escuta e do diálogo entre os gestores auxiliam na construção de alianças e parcerias, possibilitam que os participantes desenvolvam uma atitude reflexiva, aprendam a problematizar as questões da escola e do seu fazer enquanto gestor, a formular boas perguntas e a respondê-las com a ajuda do coletivo. As rodas de conversa, entre os gestores agrupados por setor, deverão acontecer, em um processo de formação e atuação, em quatro etapas: investigação (escuta), tematização (diálogo), proposição (execução), avaliação (compartilhamento).

No quadro 9, a seguir, apresento a sugestão de formação colaborativa de gestores por meio de rodas de conversa. O período da formação colaborativa dos gestores, por meio das rodas de conversa, ocorreria durante o ano letivo vigente, com duração de oito meses, iniciando em fevereiro e concluindo em outubro. Seriam dez encontros, com duração de quatro horas cada encontro, totalizando 40 horas de formação.

Quadro 9 – Plano de formação proposto pela autora: rodas de conversa, como espaço de formação colaborativa de gestores escolares

Rodas de conversas: espaço de formação colaborativa de gestores escolares.				
Público-alvo: os gestores escolares, agrupados por setor (diretores, vice-diretores e assistentes pedagógicos), cerca de 15 gestores por setor.				
Objetivo geral: proporcionar aos gestores o seu preparo e fortalecimento para atuação coletiva e colaborativa entre eles, com vistas à gestão democrática e à qualidade da educação escolar.				
Objetivos específicos:				
a) levantar as necessidades formativas, problematizar e tematizar em categorias as necessidades levantadas pelos mesmos; b) organizar um calendário anual contendo as ações planejadas com os grupos de gestores para cada etapa dos encontros formativos; c) elaborar um plano de ação da escola e seus gestores para sua execução com vistas à resolução do problema diagnosticado; d) apresentar os resultados do plano de ação executado, bem como realizar a sua avaliação.				
ETAPAS	AÇÕES DE CADA ETAPA	CARGA HORÁRIA	FORMATO	PERÍODO DE REALIZAÇÃO
1ª Etapa:	Problematização	4h	Encontro presencial	Fevereiro

Diagnóstico e investigação	Problematização	4h	Encontro presencial	Março
2ª Etapa: Reflexão e estudo	Tematização	4h	Encontro presencial	Abril
	Tematização	4h	Encontro presencial	Maio
3ª Etapa: Programação e prática	Intervenção	8h	Encontro presencial	Junho e julho
	Intervenção	8h	Prática	Agosto e setembro
4ª Etapa: Compartilhamento das práticas	Avaliação	4h	Prática	Outubro
	Avaliação	4h	Prática	Outubro
Total Encontro presencial	-	24h	FEVEREIRO A OUTUBRO (calendário escolar do ano letivo vigente)	
Total Atividade prática a distância	-	16h		
Total	-	40h		

Fonte: elaborado pela autora.

O plano formativo, conforme apresentado no quadro 9, foi planejado e sugerido para acontecer com os gestores escolares agrupados por setor (diretores, vice-diretores e assistentes pedagógicos), cerca de 15 gestores por setor, em quatro etapas.

8.1.1 1ª Etapa: Diagnóstico e investigação (problematização)

A primeira etapa consiste no momento da investigação, no qual o grupo de gestores levanta as situações-problema. O momento investigativo é o momento do diagnóstico ou definição do problema e de problematização ou busca e compreensão das origens do problema. O processo formativo, apontado nas etapas e sugestões, parte do pressuposto de que os gestores se formam pelo trabalho, qualificando o que fazem. Nessa etapa, a aproximação com a realidade da escola é necessária para observar e registrar ocorrências existentes no trabalho pedagógico ou administrativo da escola.

No momento da problematização, é necessário compreender a fundo o problema levantado pelos gestores, para não se iludir pelas primeiras impressões. É necessário também cercar o problema, realizar um diagnóstico e investigar os entraves, dificuldades e problemas do trabalho pedagógico e, principalmente, descobrir suas causas e origens. Nesse processo, os gestores encontrarão muitas possibilidades, mas também dificuldades e limites. Nessa etapa de problematização, apresento como sugestão a organização do processo investigativo, tomando-o como campo central de observação e reflexão, visando sempre a qualidade da educação escolar. O universo a ser investigado é a escola no seu contexto, e por isso se faz necessária a formação, preparo e fortalecimento dos gestores. Nesta investigação, pode ser enfatizada a observação de aspectos específicos, sugeridos por chuvas de palavras referentes a assuntos, tais como materiais pedagógicos, didáticos, organização da escola, funcionamento do conselho escolar, aprendizagem dos estudantes, atribuições dos gestores, gestão democrática, formação de gestores, acompanhamento pedagógico, participação das famílias nas ações da escola, entre outras.

Na escola, é possível encontrar problemas de toda ordem, que dificultam o trabalho educativo. Entre eles, estão os problemas pedagógicos; problemas de pessoal, falta de funcionários e professores, sua valorização, ausências e rotinas no trabalho; problemas de estudantes (como desinteresse, não aprendizagem, indisciplina); problemas com as famílias (como a sua não participação, a falta de consciência de sua importância no processo educativo escolar); problemas com a estrutura escolar (falta de recursos materiais e financeiros para a manutenção da escola). Contudo, o problema mais sério da escola é a não aprendizagem, e a reprovação é um desafio mais sério ainda, cuja solução para tais problemas deve mobilizar a todos, gestores e comunidade escolar. Portanto, a participação e o trabalho colaborativo são necessários para enfrentar os problemas.

Problematizar a situação exige, portanto, um diagnóstico, um olhar além das aparências ou senso comum e procurar as causas e origens dos problemas na realidade da escola. É preciso descobrir o que faz com que os problemas surjam, qual é a sua origem, a quem interessa a existência desses problemas. Ao ser bem diagnosticado o problema, o estudo sobre ele trará maior preparo aos gestores e as decisões serão mais pertinentes e relevantes para encaminhar medidas para sua

efetiva solução. O levantamento efetivo dos problemas torna-se um processo formativo, porque amplia as condições subjetivas para enfrentá-los consciente e responsavelmente; portanto, nessa perspectiva, penso ser fundamental a formação colaborativa para os gestores, nessa proposta de rodas de conversa.

Nessa etapa, como nas demais, será necessário utilizar instrumentos para a coleta de dados sobre a realidade escolar apresentada pelos gestores, como, por exemplo, observações, registros das informações em diários de campo, entrevistas, anotações das respostas dos gestores, questionários, entre outros.

8.1.2 2ª Etapa: Reflexão e estudo (tematização)

A segunda etapa é o momento da tematização, em que os gestores discutem as situações-problema, situando-as no seu contexto e buscando ampliar a compreensão do problema. O momento da tematização é o momento da reflexão, estudo e fundamentação teórica, utilizando o conhecimento dos participantes e buscando outros conhecimentos já estruturados, com referenciais teóricos que fundamentam as temáticas e categorias a serem refletidas. Após encontrar as origens do problema, é preciso, no trabalho coletivo e colaborativo dos gestores, encontrar alternativas para resolver o problema e definir soluções. Para cada problema é possível encontrar, entre os gestores, as soluções simples e fáceis, porém não se resolvem de qualquer maneira, com opiniões apenas fundamentadas na experiência e no senso comum. A experiência e o conhecimento construído no cotidiano dos gestores são muito importantes, mas é preciso estudar e juntar outros conhecimentos, com ideias e contribuições teóricas que se encontram em livros, por intermédio de autores que teorizaram a prática por categorias bem fundamentadas; ou seja, a construção da solução de um problema a que se propõe demanda o estímulo à discussão coletiva e colaborativa, na qual se encontram e se confrontam experiências e conhecimentos diferentes e se buscam outros conhecimentos já produzidos, ao mesmo tempo que se produz novos conhecimentos.

Na etapa da tematização, os gestores, no processo de encontros, por meio das rodas de conversa, passam por momentos de formação, o que exige dos mesmos o trabalho com rigor na organização da sua própria formação, superando, dessa forma, o espontaneísmo, ao enfrentarem o problema com seriedade, a partir do estudo de

abordagem teórico-temática e também trabalhando, de forma coletiva e colaborativa, no desenvolvimento das atividades coordenadas pelo grupo. Nessa etapa, o tema deve suscitar o processo problematizador. Além do tema e de um roteiro de perguntas, o coordenador deve preparar uma situação provocativa que dispare a reflexão. Diversos recursos poderão ser utilizados, como, por exemplo, imagem, gráfico, cartaz, música, texto, entre outros, desde que o uso de qualquer um desses recursos contenha elementos que se relacionem com a realidade a ser tematizada.

A fim de facilitar o trabalho e resultados promissores nessa etapa, é importante que os participantes sejam organizados em ambiente de estudo, com cadeiras dispostas em círculos, e que os grupos sejam organizados em número reduzido de participantes, a fim de favorecer a participação. O coordenador atuará como mediador. Ele não ensina ou dá respostas prontas, mas estimula o coletivo na busca de argumentos, faz boas perguntas, questiona e indaga, facilita a produção coletiva de saberes na participação do processo de uma formação colaborativa de gestores comprometidos com a educação.

8.1.3 3ª Etapa: Programação e prática (intervenção)

Nessa terceira etapa, será o momento de proposição, em que os gestores definem as alternativas de solução ou o plano de ação a ser empreendido nas escolas e também organizam a programação, ou seja, elaboram uma proposta de solução e de acompanhamento da execução desse plano e seu cronograma de ações. Após terem diagnosticado o problema, suas origens e determinantes, nessa etapa, serão identificadas alternativas de solução e posta em prática uma alternativa, por meio de uma proposta de ação, executando-a ou encaminhando uma proposta de ação para as instâncias competentes. Importa, nesta etapa, o desenvolvimento de atividades coletivas de uma proposta de ação para enfrentar o problema diagnosticado. Nesse movimento de desenvolvimento do processo formativo, na terceira etapa, os gestores definem um projeto ou plano de ação para a sua execução. Constroem uma programação, descobrindo caminhos e pistas de solução ou alternativas de intervenção, pela definição e elaboração do plano, bem como definem a execução e acompanhamento das atividades do plano de ação, com vistas à solução do problema. Para a definição do plano de ação, é preciso que se tenha diagnosticado os

problemas, descoberto os mais importantes, suas origens e seus determinantes. Nesta terceira etapa, importa aos gestores encontrarem caminhos e alternativas de solução, para tanto, é fundamental construir elementos pensados e estudados colaborativamente para avançar as discussões. Outra questão importante, na definição do plano de ação a ser executado, é a atenção à viabilidade de sua execução. É preciso levar em conta os limites, as possibilidades e os recursos.

8.1.4 4ª Etapa: Compartilhamento das práticas e avaliação

Na quarta e última etapa do processo formativo de gestores, por meio das rodas de conversa, será o momento em que acontece a avaliação das proposições executadas pelas escolas em seus setores, com o compartilhamento das boas práticas realizadas. O sucesso de qualquer projeto, mesmo que muito bem elaborado, dependerá de sua execução e de sua avaliação e reprogramação durante o seu desenvolvimento. Nesse sentido, uma proposta que visa à melhoria da prática educativa da escola exige qualidade em sua execução, no acompanhamento e na avaliação dos processos realizados de forma coletiva e colaborativa. Para tanto, a execução, bem como a avaliação do plano de ação necessita de uma estrutura de acompanhamento, para permitir também a participação coletiva e colaborativa da sua avaliação.

Como conclusão e avaliação do processo formativo, deve estar prevista em calendário escolar uma programação em uma semana próxima ao encerramento do ano letivo, a fim de que as escolas representantes de cada setor possam compartilhar suas práticas executadas na gestão, com base em seus planos de ação elaborados e executados a partir da formação colaborativa entre gestores. Gestores representantes de suas escolas e setores da rede de ensino se reuniriam por temáticas e, de acordo com os seus planos de ação executados, compartilhariam com os gestores da rede de ensino suas práticas, com vistas à resolução de problemas desafiadores levantados por meio da formação colaborativa de gestores escolares, de acordo com as etapas desenvolvidas nas rodas de conversa. Dessa forma, a avaliação seria realizada, bem como o planejamento de novas ações e propostas formativas, a partir do executado e avaliado entre os gestores da referida rede de ensino, visando à qualidade da educação escolar.

9 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O texto que se apresenta traz os resultados de investigação, a partir dos relatos de minha própria experiência, acerca das formas de colaboração profissional estabelecidas na minha atuação enquanto gestora e com os gestores que acompanhei. As práticas de vivências e trocas de experiências entre os gestores, ao longo da profissão, podem ser caracterizadas como uma forma colaborativa de formação.

Os gestores escolares são pessoas concretas, sujeitos, atores e autores da construção de si, da história de seu entorno. Eles são coautores do projeto da escola, portanto devem compartilhar a superação dos problemas e a construção de novas iniciativas para a escola. Assim, participam da identificação dos problemas da escola, da busca de alternativas de solução, da decisão de medidas necessárias para a resolução dos problemas, se estas forem da competência da escola, ou do encaminhamento das medidas a serem tomadas pelas instâncias competentes. Todo esse complexo conjunto de ações que se dão no cotidiano escolar, por intermédio da atuação dos gestores escolares, torna-se promissor se refletido e planejado a partir da atuação colaborativa dos gestores.

Segundo Fullan e Hargreaves (1991), os docentes também são pessoas, sendo muito mais do que amontoados de conhecimentos, competências e técnicas. O desenvolvimento de um docente implica muito mais do que a aprendizagem de novas competências e comportamentos. Os autores apresentam a reflexão de que os professores não saem de um armário às 8h30 e regressam a ele às 16h00. Portanto, não podemos compreender o ensino ou o educador sem compreender a pessoa que ele é. Também não podemos mudar o professor, num sentido fundamental, sem mudar essa pessoa que ele é. Isto significa que a mudança efetiva e duradoura será, quase inevitavelmente, lenta. O professor não se torna aquilo que é simplesmente por hábito. O ensino está ligado à sua vida, à sua biografia e ao tipo de pessoa que é. Nesse sentido, e de acordo com os autores, trago aqui a reflexão em relação aos gestores que são pessoas e não se pode compreender a gestão que eles fazem sem compreender as pessoas que são. Dessa forma, a atuação colaborativa dos gestores escolares pode se dar num processo de construção humana que é permanente e depende da ação intencional das pessoas, construída historicamente, por meio dos

grupos de atuação, cujas relações são regidas pela colaboração, corresponsabilidade e solidariedade.

Devido às mudanças produzidas pela humanidade, na construção de sua história, em perspectiva de uma concepção emancipadora, a educação é cada vez mais necessária. Com as mudanças de cultura, os avanços da tecnologia e da comunicação, a educação escolar foi se tornando cada vez mais necessária e complexa. O saber e a cultura foram se diversificando na trajetória da humanidade e com isso o conhecimento, a cultura popular e o saber sistematizado foram se constituindo bases importantes da educação escolar. Portanto, são indispensáveis, na educação das pessoas, seus saberes construídos nas suas histórias e na de suas comunidades, unidos ao conhecimento sistematizado e científico acessado na educação escolar. Isso faz com que cada vez mais a complexificação da cultura ofereça impacto muito grande no trabalho pedagógico da escola, apresentando, aos gestores escolares, grandes desafios na gestão da escola, o que exige dos mesmos o preparo, por meio de formação contínua.

A educação escolar e a gestão da escola estão cada vez mais sendo desafiadas a encontrar formas de repensar sua proposta pedagógica e sua organização de tempos e espaços, para a reinvenção e ressignificação da escola. Como resultado, a gestão da escola está exigindo mudanças. O envolvimento de todos os segmentos da comunidade escolar (gestores, docentes, alunos, famílias, funcionários, comunidade local) torna-se indispensável e decisivo para o planejamento, a execução e a avaliação do trabalho educativo escolar. Nesse sentido, a definição e avaliação dos objetivos, metas, ações e inovações demandam uma ampla e efetiva participação. Portanto, na minha percepção e no acompanhamento das gestoras e de suas escolas, entendo ser uma das funções mais importantes a dos gestores escolares, haja vista o sentido do que fazem na escola para a aprendizagem significativa dos alunos e para a unidade do processo pedagógico da escola.

A meu ver, para cumprir essas funções, tornou-se cada vez mais importante e indispensável o envolvimento, na gestão da escola, dos diferentes segmentos da comunidade escolar, especialmente na definição do projeto político-pedagógico (PPP), elemento importante na reinvenção da escola. Portanto, a fim de garantir a participação de todos nas ações da escola, penso ser imprescindível a atuação dos gestores escolares na articulação, mediação e efetivação dos processos educativos

para o objetivo da escola, e estes necessitam estar cada vez mais preparados e formados para tamanha responsabilidade e representatividade.

Para dar conta de todas essas exigências, a saída é a formação colaborativa para uma atuação colaborativa, entendidos aqui como elementos que se retroalimentam e que fazem parte de um mesmo processo, dialeticamente. Os gestores não podem ficar sozinhos. Na colaboração com o coletivo, torna-se possível o desenvolvimento de habilidades de cognição, como conhecimento, compreensão e discussão. Cada pessoa não sabe sobre tudo. O outro e seus saberes são importantes e juntos podem construir algo em comum, e não se trata de mero convencimento. O que estabelece a colaboração é a eleição de metas comuns e, quando são eleitas por todos, servem para todos, e todos se mobilizam para alcançá-las, avaliá-las e as modificar, quando necessário.

Quando falamos de formação centrada na escola, não significa que estamos falando de escolas isoladas, mas nos referimos à colaboração na escola e entre escolas, uma rede de escolas que se unem em colaboração e até mesmo com ajuda profissional de outras instâncias, como institutos, fundações, secretarias de educação às quais são vinculadas, com ações coordenadas, em busca da mudança. A afirmação de Canário (1998, p. 9), de que “[...] a escola é o lugar onde se aprende a ser professor”, aponta para a importância dos contextos de trabalho no desenvolvimento profissional. Segundo o autor, é no contexto de trabalho que se decide o essencial da aprendizagem profissional e o saber profissional provê recursos para o enfrentamento do desconforto do ensino. O domínio de um conjunto de saberes de diferentes tipos é essencial para enfrentar sua função multifacetada.

A aprendizagem do aluno só melhora com a melhora da formação do professor e a formação do professor só melhora com a melhora da formação do gestor e esse ciclo de processos formativos só é possível com uma formação que volta o seu olhar para a sua prática, entendida como práxis, uma prática refletida e definida na cultura com os gestores, que se dá nas relações humanas, práxis esta que questiona sobre o seu papel, suas práticas no trabalho cotidiano a partir do que se ouve, do que se observa e se investiga, daquilo que se analisa e sobretudo daquilo que se propõe. É preciso, por meio da reflexão da prática, recorrer a teóricos que ofereçam aporte sobre a reflexão dos problemas da escola e que apoiem a reflexão e a produção de novos conhecimentos.

Segundo Garcia e Miranda (2017), a escola é o local mais apropriado e que mais colabora para o desenvolvimento profissional do professor, considerando que ela se constitui um espaço real para a construção de conhecimentos e habilidades para o desenvolvimento profissional. De acordo com os autores, assim como o professor, o gestor aprende a partir da experiência, na dimensão pessoal e profissional: investigando, trocando experiências, testando práticas, buscando apoio teórico, usando autoconfrontação no espaço e cotidiano da escola, aprendendo, fazendo cursos, desenvolvendo-se. Portanto, fazem-se necessárias políticas para a gestão da escola. Os diretores são fundamentais para que os docentes trabalhem melhor. Como tem sido o preparo desses profissionais? Os gestores necessitam de políticas sistêmicas de formação que garantam a eles o preparo para atuarem de acordo com seu papel de conduzir a escola que, por sua vez, garanta a educação que assegure seu compromisso com o direito de aprender dos alunos.

É preciso centrar forças, trazer para junto as pessoas que praticam a gestão, para conversarem sobre o que fazem, o que praticam e o que necessitam, em termos de formação. Só então haverá pautas formativas, de acordo com as necessidades e objetivos das escolas, em temas para formações centradas nas escolas. Portanto, é preciso haver espaços de escuta, diálogos e proposições, espaços estes para a relação entre mais e mais gestores, que proporcionam o compartilhamento de contatos, redes de relacionamento e de apoio.

Na rede em que atuo e em outras não é diferente, não há um programa ou uma rede que fomente, de forma institucionalizada, as trocas de experiências, aprendizados e práticas inspiradoras entre gestores escolares. Os gestores trocam informações entre si e isso revela que a ausência não é com relação às trocas, mas sim em relação aos espaços institucionalizados e estruturados para a formação contínua dos gestores. Formadores mais experientes, que constituem as equipes técnicas das secretarias de educação, são os responsáveis pela formação dos gestores escolares, e estes, por sua vez, são os responsáveis pela formação dos professores. Todos esses são corresponsáveis pela qualidade da aprendizagem dos alunos nas escolas. A qualidade da educação da escola pública não é resultado de ações isoladas, externas, ou de formações pontuais, mas sim de um conjunto de ações interligadas, envolvendo vários atores que compõem o processo educativo. Todos os sujeitos envolvidos nessa rede de formação deveriam se responsabilizar e

oferecer apoio técnico e formativo aos sujeitos da formação a eles interligados. Dessa forma, não haveria o isolamento que costumamos observar na prática dos gestores escolares. Imbernón Muñoz (1998, p. 102) destaca que uma das certezas oriundas de seu trabalho e sua experiência é que a formação é uma tarefa coletiva e contextualizada e que não se pode empreender uma formação baseada no isolamento.

Desde a apresentação do meu projeto de pesquisa para a seleção do mestrado, elaborado em 2020, meu olhar e interesse tem se voltado para a formação dos gestores. Escolhi não me silenciar, paralisar ou retroceder diante das impossibilidades, limites e desafios apresentados na gestão escolar. Decidi ir adiante, acreditando que, por meio do conhecimento da realidade, da reflexão e problematização, é possível denunciá-la e, ao mesmo tempo, ressignificá-la para a sua mudança e transformação.

No sentido de buscar possibilidades e facilitadores, diante das dificuldades e limites encontrados por mim e pelas gestoras que estavam sob minha responsabilidade de acompanhamento, dei continuidade ao processo de pesquisa no mestrado, com as leituras de autores que indicavam os questionamentos das situações postas. Um conjunto de tarefas, demandas e atividades diárias trazidas às equipes gestoras, advindas da escola e por parte da Secretaria de Educação, despertou-me uma possibilidade de desenhar duas linhas paralelas: a do limite e a da possibilidade. Todos os dados trazidos pela pesquisa me permitiram ver as dificuldades e o controle político, mas sobretudo ver as possibilidades, por meio da força motriz dos gestores, em poderem, juntos, encontrar também as possibilidades para os desafios da escola, como profissionais que sempre atuam, da melhor forma possível, dentro daquilo que sabem, dos recursos que têm, dos parceiros a seu lado e da estrutura do sistema educacional em que trabalham.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, Marli E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 1995.
- BALL, Stephen J. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 126, p. 539-564, 2005.
- BALL, Stephen J.; MEG, Maguire; BRAUN, Annette. **Como as escolas fazem políticas**: atuação em escolas secundárias. Ponta Grossa: Ed. UEPG, 2016.
- BARROSO, João. Formação e desenvolvimento organizacional. *In*: CANÁRIO, Rui (org.). **Formação e situações de trabalho**. Porto, Portugal: Porto Editora, 2003. p. 61-78.
- BAUMAN, Zygmunt. **Medo líquido**. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008. Disponível em: <https://poesificando.files.wordpress.com/2021/03/medo-liquido-zygmunt-bauman.pdf>. Acesso em: 30 jul. 2022.
- CAMARGO, André Luiz Rodrigues de. **Devir de um professor pelas veredas da Educomunicação**: narrativa autoetnográfica. 2018. 91 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/10928>. Acesso em: 1 fev. 2023.
- CANÁRIO, Rui. A escola: o lugar onde os professores aprendem. **Psicologia da Educação**: Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados PUC-SP, São Paulo, n. 6, p. 9-27, 1998.
- CANARIO, Rui. **Formação e situações de trabalho**. Porto, Portugal: Porto Editora, 2003.
- CARAMORI, Patricia Moralis. **Estratégias pedagógicas e inclusão escolar**: um estudo sobre a formação continuada em serviço de professores a partir do trabalho colaborativo. 2014. 299 p. Tese (Doutorado) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, 2014. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/115668>. Acesso em: 1 fev. 2023.
- CHANG, Heewon. **Autoethnography as method**. Walnut Creek, CA: Left Coast Press, 2008.
- COMENIUS, Jan Amos. **Didática Magna**. Introdução. Tradução e Notas de Joaquim Ferreira Gomes. Lisboa, Portugal: Fundação Calouste Gulbenkian, 2001. Disponível em: https://www2.unifap.br/edfisica/files/2014/12/A_didactica_magna_COMENIUS.pdf. Acesso em: 1 fev. 2023.
- COSTA, Fernando Venâncio da. **Parceria universidade e escola**: a formação da equipe gestora para o trabalho com os professores. 2012. 329 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São

Paulo, 2012. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/13569>. Acesso em: 1 fev. 2023.

COSTA, Sonia Glaucia. **Subjetividade e complexidade na gestão escolar**: um estudo de caso com participantes da Escola de Gestores. 2010. 145 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2011. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/handle/10482/8697>. Acesso em: 1 fev. 2023.

DOLORIERT, Clair; SAMBROOK, Sally. Ethical confessions of the “I” of autoethnography: the student’s dilemma”. **Qualitative research in organizations and Management**, [s. l.], v. 4, n 1, p. 27-45, 2009. DOI: <http://dx.doi.org/10.1108/17465640910951435>. Disponível em: <https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/17465640910951435/full/html>. Acesso em: 4 fev.2023.

ELLIS, Carolyn. **The Ethnographic I**: A Metodological Novel About Autoethnography. Walnut Creek: Altamira Press, 2004. Amostra da Kindle. Disponível em: <https://www.amazon.com.br/Ethnographic-Methodological-Novel-about-Autoethnography/dp/0759100519?asin=B00C65N3WE&revisionId=c21de35d&format=1&depth=1>. Acesso em: 17 ago. 2021

ELLIS, Carolyn S.; BOCHNER, Arthur P. Autoethnography, personal narrative, reflexivity. *In*: DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. **Handbook of qualitative research**. 2. ed. Thousand Oaks: Sage Publications, 2000. p. 733-768.

FERNANDES, Francisco Filipe Damasceno. **A prática pedagógica das lutas na escola**: uma autoetnografia pautada na proposta freiriana. 2021. 172 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2021. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/56530>. Acesso em: 4 fev.2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 46. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2020.

FULLAN, Michael; HARGREAVES, Andy. **A escola como organização aprendente**: buscando uma educação de qualidade. Porto Alegre: Artmed, 2000.

FULLAN, Michael; HARGREAVES, Andy. **Por que é que vale a pena lutar? O trabalho em equipe na escola**. Porto, Portugal: Porto Editora, 1991.

FURNARI, Eva. **Lolo Barnabé**. São Paulo: Moderna, 2022.

GARCIA, Paulo Sergio; MIRANDA, Nonato Assis de. A gestão escolar e a formação docente: um estudo em escolas de um município paulista. **RIAEE - Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 12, n. 4, p. 2210-2230, out./dez. 2017. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v12.n4.out./dez.2017.9283>. Acesso em: 4 fev. 2023.

GOMBOEFF, Ana Lucia Madsen. **Direção escolar e o trabalho colaborativo entre a equipe gestora**: uma análise na perspectiva sócio-histórica. 2017. 149 f.

Dissertação (Mestrado em Educação: Formação de Formadores) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Formação de Formadores, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/20697>. Acesso em: 4 fev. 2023.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida dos professores. *In*: NÓVOA, António (org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto, Portugal: Porto Editora, 1995. p. 31-61.

IMBERNÓN MUÑOZ, Francesc. **La formación y el desarrollo profesional del profesorado**: Hacia uma nueva cultura profesional. Barcelona: Graó, 1998.

LIMA, Jorge Á. de. **As culturas colaborativas nas escolas**. Porto, Portugal: Porto Editora, 2002.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**: Abordagens qualitativas. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1996.

MULIK, Katia Bruginski. **Letramentos (auto) críticos no ensino de língua inglesa no ensino médio**: uma pesquisa autoetnográfica. 2021. 221 f. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/T.8.2021.tde-31012022-211124>. Acesso em: 4 fev. 2023.

NAÃMA, Cristina Vaciloto. **Formação continuada de professores de química em grupo colaborativo**: conhecimentos e práticas sobre eletroquímica, equilíbrio químico e cinética química. 2017. 248 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Ciências, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/D.81.2018.tde-05072018-150254>. Acesso em: 4 fev. 2023.

ONO, Fabrício Tetsuya Parreira. **A formação do formador de professores**: uma pesquisa autoetnográfica na área de língua inglesa. 2017. 156 f. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/T.8.2017.tde-12052017-153239>. Acesso em: 4 fev. 2023.

ORTEGA, Leliane Regina. **Formação continuada colaborativa de professores**: mediações e contrapalavras. 2020. 310 f. Tese (Programa de Pós-Graduação em Letras) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2020. Disponível em: <http://tede.unioeste.br/handle/tede/5231>. Acesso em: 4 fev. 2023.

RABELO, Lucélia Cardoso Cavalcante. **Ensino colaborativo como estratégia de formação continuada de professores para favorecer a inclusão escolar**. 2012. 201 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2012. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/3103>. Acesso em: 4 fev. 2023.

RAFACHO, Sergio. **O efeito gestor escolar**: a relação entre a atuação e a formação do gestor escolar e os resultados educacionais em escolas públicas estaduais da região metropolitana de Belo Horizonte. 2019. 271 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação - Conhecimento e Inclusão Social, Universidade

Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1843/30541>. Acesso em: 4 fev. 2023.

REED-DANAHAY, Deborah. Introduction. *In*: REED-DANAHAY, Deborah (ed.). **Auto/Ethnography: Rewriting the Self and the Social**. New York: Berg, 1997. p. 1-16.

ROSA, Evelyn Camponucci Cassillo. **Projetos escolares como espaço de formação colaborativa**: experiência de uma escola pública da zona leste de São Paulo. 2017. 218 f. Dissertação (Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais) - Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2017. Disponível em: <http://bibliotecatede.uninove.br/handle/tede/1722>. Acesso em: 4 fev. 2023.

SAINT-EXUPÉRY, Antoine de. **Terra dos homens**. Tradução de Rubem Braga. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1991.

SANAVRIA, Claudio Zarate. **Formação continuada de professores de matemática com enfoque colaborativo**: contribuições para o uso reflexivo dos recursos da Web 2.0 na prática pedagógica. 2014. 283 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Presidente Prudente, 2014. Disponível em: <http://www.athena.biblioteca.unesp.br/exlibris/bd/cathedra/02-06-2015/000831573.pdf>. Acesso em: 4 fev. 2023.

SANTO ANDRÉ. Lei nº 6.833, de 15 de outubro de 1991: dispõe sobre a organização administrativa do Magistério Municipal. **Diário do Grande ABC**, Santo André, 16 out. 2091, Cad. B, p. 6. Disponível em: <http://www4.cmsandre.sp.gov.br:9000/normas/24398>. Acesso em: 6 fev. 2022.

SANTO ANDRÉ. **Lei nº 8.303, de 20 de dezembro de 2001**: dispõe sobre a avaliação especial de desempenho para os servidores em estágio probatório. Santo André, 2001. Disponível em: <https://cm-santo-andre.jusbrasil.com.br/legislacao/699140/lei-8303-01?print=true>. Acesso em: 27 ago. 2022.

SANTO ANDRÉ. Lei nº 8.887, de 10 de novembro de 2006: dispõe sobre a criação de cargos e funções gratificadas no quadro da Prefeitura Municipal de Santo André. **Diário do Grande ABC**, Santo André, 11 nov. 2006, nº 13044, p. 3. Disponível em: <http://www4.cmsandre.sp.gov.br:9000/legislacoes/7525/ficha>. Acesso em: 6 fev. 2022.

SANTO ANDRÉ. Secretaria de Educação. Regimento comum das escolas públicas municipais. **DOE**, São Paulo, seção I, 28 nov. 1998, p. 19. Disponível em: <https://sites.google.com/view/emeief-procedimentos/organiza%C3%A7%C3%A3o-escolar?authuser=0>. Acesso em: 18 jul. 2022.

SANTOS, Silvio Matheus Alves. **Experiências de desigualdades raciais e de gênero**: Narrativas sobre situações de trabalho em uma fast fashion. 2019. 385 f. Tese (Sociologia) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/T.8.2019.tde-07112019-170454>. Acesso em: 4 fev. 2023.

SANTOS, Silvio Matheus Alves. O método da autoetnografia na pesquisa sociológica: atores, perspectivas e desafios. **Plural: Revista de Ciências Sociais**, Revista do programa de Pós-Graduação em Sociologia da USP, São Paulo, v. 24.1, p. 214-241, 2017.

SÃO PAULO (Estado). **Resolução SE 56, de 14 de outubro de 2016**. Dispõe sobre perfil, competências e habilidades requeridos dos Diretores de Escola da rede estadual de ensino, e sobre referenciais bibliográficos e legislação, que fundamentam e orientam a organização de concursos públicos e processos seletivos, avaliativos e formativos, e dá providências correlatas. São Paulo: Seduc, 2016. Disponível em: http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/56_16.HTM?Time=25/06/2022%2017:54:04. Acesso em: 25 jun. 2022.

SILVA, Maria do Carmo Lobato da. **Culturas colaborativas e inclusão escolar: limites e potencialidades de uma formação continuada centrada na escola**. 2020. 282 f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/13428>. Acesso em: 4 fev. 2023.

SOUSA, Cláudio Aparecido de. **Paulo Freire, Frantz Fanon e a Educação Física popular decolonial: uma autoetnografia na escola pública**. 2021. 210 f. Tese (Educação) – Universidade São Judas Tadeu, São Paulo, 2021. Disponível em: <https://repositorio.animaeducacao.com.br/handle/ANIMA/20570>. Acesso em: 4 fev. 2023.

SOUZA, Fabio Luiz de. **Grupo colaborativo e tutoria como estratégias de formação continuada para professores de química visando ao desenvolvimento profissional**. 2017. 245 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Ciências, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/T.81.2017.tde-15052017-150408>. Acesso em: 4 fev. 2023.

SOUZA, Vanessa Mastella Lena de. **Quando a Educação Física vira aula: mudanças nas concepções pedagógicas de professoras dos Anos Iniciais participantes de uma experiência de formação continuada colaborativa**. 2016. 236 f. Dissertação (Mestrado em Educação nas Ciências) – Universidade Federal do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Ijuí, 2016. Disponível em: <http://bibliodigital.unijui.edu.br:8080/xmlui/handle/123456789/5033>. Acesso em: 4 fev. 2023.

SPEAKES, Neusely Fernandes Silva. **Rebeldes com causa: narrativa construída na formação colaborativa de professores na escola**. 2017. 146 f. Tese (Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/20264>. Acesso em: 4 fev. 2023.

SNYDER, Martha. Leaning into autoethnography: A Review of Heewon Chang's Autoethnography As Method. **The Qualitative Report**, [s. l.], v. 20, n. 2, p. 93-96,

2015. Disponível em: <http://www.nova.edu/ssss/QR/QR20/2/snyder2.pdf>. Acesso em: 17 ago. 2021

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano XXI, n. 73, p. 209-244, dez. 2000.

VERAS, Cláudio Monteiro. **A estatística nas séries iniciais**: uma experiência de formação com um grupo colaborativo com professores polivalentes. 2010. 137 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação Matemática, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/11462>. Acesso em: 4 fev. 2023.