

UNIVERSIDADE SÃO FRANCISCO
Pós-Graduação Stricto Sensu – Mestrado em Educação

ADRIANA APARECIDA ORAGIO

**ASPECTOS DO TRABALHO DE DIRETOR DE ESCOLA NA
PERSPECTIVA DE UM PROFISSIONAL EXPERIENTE E DE UM
INICIANTE**

ITATIBA

2021

ADRIANA APARECIDA ORAGIO – RA 002201901117

**ASPECTOS DO TRABALHO DE DIRETOR DE ESCOLA NA
PERSPECTIVA DE UM PROFISSIONAL EXPERIENTE E DE UM
INICIANTE**

Dissertação de Mestrado apresentada ao
Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu*
em Educação da Universidade São
Francisco, como requisito parcial para
obtenção do título de Mestre em
Educação.

Linha de Pesquisa: Educação, linguagens
e processos interativos

Orientadora: Prof^ª Dr^ª Luzia Bueno

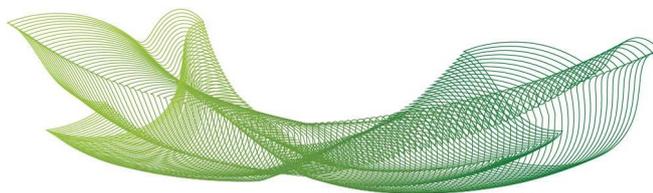
ITATIBA

2021

371.11 Oragio, Adriana Aparecida.
O72a Aspectos do trabalho de diretor de escola na perspectiva de um profissional experiente e de um iniciante / Adriana Aparecida Oragio. – Itatiba, 2021.
135 p.

Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade São Francisco.
Orientação de: Luzia Bueno.

1. Administradores Escolares. 2. Escolas - Organização e Administração. 3. Interacionismo Sociodiscursivo. 4. Liderança Educacional. 5. Educação. 6. Formação Profissional. I. Bueno, Luzia. II. Título.



**UNIVERSIDADE SÃO FRANCISCO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU
EM EDUCAÇÃO**

Adriana Aparecida Oragio defendeu a dissertação ASPECTOS DO TRABALHO DE DIRETOR DE ESCOLA NA PERSPECTIVA DE UM PROFISSIONAL EXPERIENTE E DE UM INICIANTE aprovada no Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da Universidade São Francisco em 19 de fevereiro de 2021 pela Banca Examinadora constituída pelas professoras:

Profa. Dra. Luzia Bueno
Orientadora e Presidente

Profa. Dra. Daniela Dias dos Anjos
Examinadora

Profa. Dra. Maria Jussara Zamarian
Examinadora

Ao meu pai, Nadyr (em memória), pelo exemplo de vida!

AGRADECIMENTOS

A Deus, pelo amor que me move e que enxerga o melhor de mim, sempre.

Mãe... seu apoio não está apenas nesse trabalho, mas na minha vida toda. A senhora é luz, mesmo quando tudo está nas trevas. Não há palavras para expressar minha gratidão e amor pela senhora!

Airton, amigo, companheiro, confidente, amante... obrigada por estar presente em todos os momentos e obrigada por compreender, tão amorosamente, as vezes que pedi sua ausência, durante a realização desse projeto! Eu te amo!

Maria Tereza, filha, me perdoe pelos momentos que me roubei de você para me dedicar a esse trabalho. Sei que meu exemplo ficará. Obrigada pelos abraços carinhosos, sobretudo, nos momentos de maior cansaço. Te amo, infinitamente!

Li, minha irmã, minha amiga, minha luz, meu alento. Obrigada simplesmente por fazer parte da minha vida! Obrigada pelas orações e pela torcida. Obrigada por seu sorriso que me acalma e reanima! Te amo, inexplicavelmente!

Maria Clara, você chegou como presente de Deus, em um dia de Natal e trouxe luz e esperança às nossas vidas! Obrigada, meu anjo!

Luzia, seus conhecimentos foram imprescindíveis, mas sua generosidade em compartilhá-los comigo, sua intervenção, sua escuta, suas devolutivas, foram fundamentais nessa caminhada. Sem você, essa conquista não seria possível.

Daniela e Milena, desde as disciplinas até a banca, a postura de vocês como pesquisadoras sempre foi uma inspiração! Obrigada!

Jussara, obrigada pela aula de metodologia durante a banca. Suas intervenções foram preciosas e fundamentais para o meu trabalho!

Ricardo, obrigada pela disponibilidade da participação na banca!

Aos meus amigos, que fizeram a caminhada mais leve, com as festas, as risadas e de quem me furtei inúmeras vezes para poder me dedicar à pesquisa, mas que, mesmo assim sempre estiveram comigo... Obrigada pela parceria, Nê, Leo e Leozinho!

Rosângela, muito mais que chefe, você compreendeu meu caminho, por já tê-lo percorrido. Gratidão pela escuta, pelos conselhos e, sobretudo, por não permitir que eu desistisse!

Cidinéia e Joelma, obrigada pela participação nessa empreitada! Por compartilharem comigo seu ofício, algo tão precioso!

Dani e Jhonas, sem a habilidade tecnológica de vocês, eu estaria perdida!

Obrigada pela paciência e pela ajuda valiosíssima que me deram!

A todos os meus colegas Supervisores de Ensino, por compartilharem comigo suas experiências e pelo incentivo que sempre me deram, minha gratidão!

Aos colegas do curso de Pós-Graduação, pelas experiências compartilhadas e pelos momentos de discussão, tão preciosos!

A CAPES, pelo apoio financeiro.

A todos, enfim, que, em algum momento, estiveram em meu caminho, levando um pouco de mim e deixando um pouco de si! Gratidão!

*Uso a palavra para compor meus silêncios.
Não gosto das palavras fatigadas de informar.
Dou mais respeito às que vivem de barriga no chão tipo água, pedra,
sapo.
Dou respeito às coisas desimportantes e aos seres desimportantes.
Prezo insetos mais que aviões.
Prezo a velocidade das tartarugas mais que a dos mísseis.
Tenho em mim esse atraso de nascença.
Eu fui aparelhado para gostar de passarinhos.
Tenho abundância de ser feliz por isso.
Meu quintal é maior que o mundo.
Sou um apanhador de desperdícios: amos os restos, como as boas
moscas.
Queria que a minha voz tivesse um formato de canto.
Porque eu não sou da informática: eu sou da invencionática.
Só uso a palavra para compor meus silêncios. (Manoel de Barros)*

ORAGIO, A. A. **Aspectos do trabalho de diretor de escola na perspectiva de um profissional experiente e de um iniciante**. 2021, 131p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Educação. Universidade São Francisco. Itatiba, SP, 2021.

RESUMO

Esta dissertação apresenta uma pesquisa que teve como objetivo geral investigar o trabalho do diretor de escola pública por meio de uma entrevista de instrução ao sócia. Como objetivos específicos, buscou-se: a) verificar o agir de um diretor experiente e de um iniciante frente a uma mesma tarefa; b) comparar o agir desses dois profissionais, buscando as convergências e divergências em suas atuações; c) levantar aspectos que precisam ser trabalhados em um curso de formação de diretores. Para isso, investigamos o trabalho de dois diretores de escola, um experiente e outro iniciante, que atuam em escolas públicas da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo pertencentes à Diretoria de Ensino da região de Bragança Paulista. Como referencial teórico, nos apoiamos no Interacionismo Sociodiscursivo (doravante ISD), conforme Bronckart (2006, 2007) e também nos estudos das Ciências do Trabalho - Clínica da Atividade e Ergonomia da Atividade, sobretudo a partir dos trabalhos de Clot (2006, 2007, 2010). Esses referenciais têm contribuído para fundamentar o pressuposto de que são os trabalhadores que exercem um ofício quem melhor pode falar de seu trabalho e oferecer condições para que outros compreendam melhor um *métier*. Os resultados das análises das duas entrevistas de instrução ao sócia nos levaram a perceber que há aspectos em comum que permeiam o agir dos diretores, com relação à preocupação com a equipe de trabalho e as orientações que devem ser dadas a ela. Constatamos que há também divergências na forma de condução das atividades, como por exemplo, quanto à forma de condução frente ao cumprimento das prescrições estabelecidas pelas instâncias superiores, que levam a posicionamentos distintos, divididos entre o dever de cumpri-las e a inquietação em refletir sobre elas.¹

Palavras-chave: Diretor de escola. Instrução ao sócia. Interacionismo sociodiscursivo.

¹ **Apoio financeiro:** O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), com o Código de Financiamento 001.

ORAGIO, A. A. **Aspects of a school principal job from the perspective of an experienced professional and a beginner.** 2021, 131p. Dissertation (Masters in Education) - *Stricto Sensu* Postgraduate Program in Education. University of São Francisco. Itatiba, SP, 2021.

ABSTRACT

This dissertation presents a research that had as its general objective to investigate the work of the public school principal through an instructional interview with the double. As objectives sought to: a) verify the actions of an experienced director and a beginner in the same task; b) to compare the actions of these two professionals, seeking convergences and divergences in their actions; c) to raise aspects that need to be worked on in a course training of directors. For that, we investigated the work of two school principals, one experienced and another beginner, who work in public schools of the State Secretariat of Education of São Paulo belonging to the Board of Education of the region of Bragança Paulista. As a theoretical framework, we rely on Sociodiscursive Interactionism (hereinafter ISD), according to Bronckart (2006, 2007) and also in studies of Labor Sciences - Clínica da Activity and Activity Ergonomics, especially from the work of Clot (2006, 2007,2010). These references have contributed to support the assumption that they are the workers who exercise a trade who can best talk about their work and offer conditions for others to better understand a metier. The results of the analyzes of the two instructional interviews to the double have led us to realize that there are aspects in common that permeate the action of the directors, in relation to the concern with the work team and the guidelines that should be given to her. We note that there are also differences in the form of conduct of activities, for example, as to the way of conducting against the compliance with the prescriptions established by the higher levels, which lead to distinct positions, divided between the duty to fulfill them and the concern to reflect about them. ²

Keywords: School principal. Instruction to the double. Sociodiscursive interactionism.

² **Supported by:** Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior [Coordination for the Improvement of Higher Education Personnel] (Capes), under the Funding Code 001.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1: Dimensões de atuação do diretor de escola

QUADRO 2: Temas introduzidos pela diretora experiente e pela pesquisadora

QUADRO 3: Temas introduzidos pela diretora iniciante e pela pesquisadora

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	13
Minha trajetória.....	14
A pesquisa.....	21
Organização da dissertação.....	27
1 O DIRETOR DE ESCOLA: DA ADMINISTRAÇÃO À GESTÃO ESCOLAR.....	29
1.1 A função do diretor escolar prescrita nas décadas de 30 a 80.....	29
1.2 A função do diretor prescrita a partir de 2012.....	39
1.3 A gestão escolar na legislação e o perfil SEDUC.....	47
2 AS CIÊNCIAS DO TRABALHO.....	53
2.1 O trabalho na clínica da atividade e na ergonomia.....	53
2.2 Dimensões do trabalho.....	56
2.3 Gêneros e estilos de trabalho.....	57
2.4 Trabalho prescrito, trabalho realizado e real da atividade.....	60
2.5 Trabalho e ensino.....	62
3 O INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO PARA A ANÁLISE DO AGIR DO DIRETOR	66
3.1 Pressupostos do ISD.....	66
3.2 O modelo de análise do ISD.....	68
4 A PESQUISA	72
4.1 Objetivos de pesquisa.....	72
4.2 A instrução ao sócia.....	72
4.3 Os participantes da pesquisa: instrutores e sócia.....	74
4.4 A produção dos dados.....	75
4.5 Procedimentos de análise.....	76
5 RESULTADOS DAS ANÁLISES	77
5.1 O contexto de produção dos textos.....	77
5.2 Os temas abordados.....	78
5.2.1 A infraestrutura geral dos textos e os temas.....	79
5.2.2 A diretora experiente.....	81
5.2.3 A diretora iniciante.....	85
5.3 Os temas em comum.....	93
5.4 Os temas divergentes.....	94
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	96
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	99
ANEXOS	103

INTRODUÇÃO

Esta dissertação apresenta os resultados de uma pesquisa de mestrado que teve como objetivo geral investigar o trabalho do diretor de escola pública da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (doravante SEDUC) por meio de uma entrevista de instrução ao sócia. Como objetivos específicos, visamos: a) verificar o agir de um diretor experiente e de um iniciante frente a uma mesma tarefa; b) comparar o agir desses dois profissionais, buscando as convergências e divergências em suas atuações; c) levantar aspectos que precisam ser trabalhados em um curso de formação de diretores.

Para isso, nos apoiamos no referencial teórico do Interacionismo Sociodiscursivo (doravante ISD), conforme Bronckart (1999, 2006, 2007) e também nos estudos das Ciências do Trabalho - Clínica da Atividade e Ergonomia da Atividade, sobretudo a partir dos trabalhos de Clot, (2006, 2007, 2010). Esses referenciais têm contribuído para fundamentar o pressuposto de que são os trabalhadores que exercem um ofício quem melhor pode falar de seu trabalho e oferecer condições para que outros compreendam melhor um métier.

Nossa pesquisa está articulada a um projeto maior, Projeto Institucional “Trabalho docente, letramento e gêneros textuais”, coordenado pela Prof.^a Dr.^a Luzia Bueno na Universidade São Francisco (USF) e se relaciona aos estudos dos grupos de pesquisa ALTER/LEGE³ (CNPQ-USF), sob a coordenação das professoras Luzia Bueno e Milena Moretto da Universidade São Francisco e ALTER-AGE⁴, sob a coordenação da prof.^a Dr.^a Eliane Gouvêa Lousada (Universidade de São Paulo - USP) e da prof.^a Dr.^a Luzia Bueno (Universidade São Francisco - USF), grupos dos quais sou membro estudante-pesquisador.

Antes de detalhar mais sobre a pesquisa, apresentarei minha trajetória e minha relação com o tema desta pesquisa.

³ Análise de linguagem, Trabalho Educacional e suas relações/ Letramento e Gêneros textuais.

⁴ Análise de Linguagem, Trabalho Educacional e suas Relações/ Aprendizagem, Gêneros e Ensino.

Minha trajetória

Era o ano de 1985, mês de fevereiro. Dia chuvoso, zona rural de uma pequena cidade do interior paulista. Uma menina de seis anos (completaria sete só no mês de junho) saiu de casa, levada pela mãe, acompanhada pela irmã caçula e, caminhando por cerca de dois quilômetros, chegou à escola.

Curiosa, ansiosa, cheia de expectativas, pisou pela primeira vez em uma sala de aula e encantou-se com os cabelos loiros e o jeito meigo da tia Elza que, depois das boas-vindas, perguntara como estava o tempo e, com a resposta de que estava chovendo, sugeriu que a menina e os colegas desenhassem as gotinhas de chuva, fazendo pequenos risquinhos no caderno.

Desse dia para cá, trinta e cinco anos se passaram e a menina nunca mais deixou de ir à escola e, hoje relembra e conta um pouco da sua trajetória até aqui.

Quando comecei a frequentar a escola, vislumbrei naquele espaço um lugar para conhecer pessoas, fazer amigos e aprender. Morava em um sítio, afastado da cidade e pouco saía. Não havia crianças que moravam por perto. Sem telefone, celular, computador e *wifi* (sim, era possível viver sem essas coisas), também não tinha acesso a livros, revistas, jornais. A televisão de tubo de 14 polegadas, com transmissão via UHF e imagens em preto e branco transmitia cerca de cinco canais. A diversão e as brincadeiras contavam com alguns poucos brinquedos e com a companhia da minha irmã, dois anos mais nova e, esporadicamente, com os filhos dos amigos dos meus pais que visitávamos ou que nos visitavam. A escola, nesse contexto, representou para mim a libertação das correntes, finalmente a saída da caverna, como no mito de Platão, exceto pela sorte de não ter sido morta ao voltar à caverna. A escola era minha internet, minha janela para o mundo.

A cartilha “No Reino da Alegria” foi meu primeiro livro e eu não desgrudava dele, como a personagem de Clarice Lispector, em *Felicidade Clandestina*: (...) “Às vezes sentava-me na rede, balançando-me com o livro aberto no colo, sem tocá-lo, em êxtase puríssimo”. Não era mais uma menina com um livro: era uma mulher com o seu amante.”

Como não havia cursado a pré-escola, fui para a 1ª série B, dos alunos “fracos”, mas como me alfabetizei antes do final do primeiro semestre e fui transferida para a 1ª série A, dos

“fortes”. A mudança foi comunicada pela tia Elza, então minha professora, que me presenteou com materiais escolares, segundo ela, para eu usar com a nova professora.

Meus pais não foram consultados a respeito. Lembro até hoje daquele dia: Como assim? No dia seguinte eu iria para uma nova turma? Com colegas que eu não conhecia? E, o pior, com a tia Edna, a professora brava dos alunos “fortes”, que eu agradecia por não ter “caído” na turma dela? Segurei o choro na hora. Agora eu era uma aluna “forte”, mas cheguei em casa aos prantos. Não teve acordo. Se a escola “mandou”, “tá” mandado, foram as palavras da minha mãe. Não dormi.

No dia seguinte lá fui eu e, chegando na escola, segurei de novo o choro na hora em que a tia Elza veio receber seus alunos na fila: linda, com seus lindos cachos loiros, impecavelmente arrumados, compondo com seu vestido florido e seus saltos Anabela. Não. Não podia chorar, eu era “forte”. E assim, vi a “nova” professora chegar na fila. Uma mulher extremamente alta (diferente da tia Elza, baixinha e gordinha), trajando jeans e camisa branca.

Fomos para a sala e não tive boas vindas ou um abraço dela. Sentei no fundo da sala, acuada e com o choro ainda engasgado, crescendo na garganta. A tia Elza entrou na sala e eu pensei: Ai, que bom ela veio me buscar. Não. Ela não tinha ido me buscar. Veio me dar as boas-vindas e um abraço, como dava todos os dias a cada um de seus alunos. Me abraçou forte e desejou boa sorte. Nessa hora foi quase impossível manter o choro guardado, mas lembrei que agora eu era “forte”.

Começamos a lição. Abri o caderno. A atividade era de Matemática: organizar alguns números em ordem crescente e depois em ordem decrescente. Senti o coração acelerar. Crescente? Decrescente? O que era isso? Todos se puseram a executar a comanda, menos eu. Chamei a professora e disse que não havia entendido. Ela explicou: Crescente é do menor para o maior e decrescente, é o contrário, do maior para o menor, ao que eu respondi: Ah! Comecei a copiar e a apagar os números, tentando mostrar que estava fazendo a atividade. A professora passava por entre as carteiras, observando os alunos trabalhando. Quando chegou perto da minha, senti o coração acelerar de novo. Ela olhou e disse: Está errado, não é assim. Refiz. E ela disse: Continua errado. E, ao apagar, mais uma vez, acabei rasgando meu caderno. Logo meu caderno, meu amado caderno, até então impecável: sem “orelhas”, sem borrões, cheio de elogios escritos pela tia Elza, agora tinha um rasgo. Um rasgo! Naquele momento, todo choro guardado veio à tona. Me arrependi de tê-lo segurado por tanto tempo, pois isso deu tanta força

ao meu lamento que o que deveria ser apenas um choro, transformou-se em um grito desesperado de socorro, seguido de soluços incessantes que fizeram a sala toda parar e olhar para mim. Logo para mim que, naquele dia queria ser invisível. A tia Edna foi incapaz de me consolar. Chamou a tia Elza, que como um anjo que era, me salvou do dragão, me levando para fora da torre alta e me abraçando com ternura. Arrumou o meu caderno e me ensinou a lição. Ao terminar, voltei. Tive que voltar para a torre alta e enfrentar os dragões que me olhavam espantados. O olhar da tia Edna, no entanto, não era de espanto, era de reprovação. Era de desprezo pela minha reação. Não me dirigiu a palavra. Fui embora.

Voltei no dia seguinte. Não chorei (tive vontade), mas lembrei que agora eu era “forte” (ou ao menos deveria ser). Na primeira reunião de pais, foi relatado a minha mãe que ela deveria conversar comigo, pois eu era muito perfeccionista, que não admitia errar, que queria ser melhor que os outros em tudo.

Essa experiência marcou toda minha trajetória escolar. Foi-me conferida uma responsabilidade que eu não estava preparada para assumir. Foram depositadas em mim expectativas quanto ao meu desempenho que me fizeram crer que eu teria sempre a obrigação de atendê-las e que, para isso deveria me esforçar e ser a melhor. Competi comigo mesma o tempo todo e nunca admiti perder.

Se por um lado a escola viabilizou para mim o acesso a um novo mundo, cheio de possibilidades, por outro, não enxergou em mim a criança que eu era e me forçou a crescer de um jeito doído, muito doído.

Ainda assim, as marcas positivas foram constituídas durante essa trajetória. Após descobrir a possibilidade de juntar as letras, encontrei na leitura uma possibilidade de descobrir o mundo. Na escola havia uma enorme biblioteca e a Titi, bibliotecária, incentivava o hábito da leitura. Li, me agarrei aos livros, como um náufrago se agarra a uma tábua de salvação. Levava livros para casa e, todos os dias, após o jantar me sentava com meu pai e lia para ele. Semianalfabeto, meu pai ouvia atentamente as histórias que eu lia, mesmo as infantis da Coleção “Gato e Rato” e, todos os dias, me perguntava quando eu chegava da escola: que história você vai ler hoje para mim? Leitora voraz, li todos os livros permitidos para a minha idade. Aos dez anos, quis ler “Feliz Ano Velho”, de Marcelo Rubens Paiva. Não podia. Não tinha idade. Mas minha mãe assinou uma autorização que me permitiu fazê-lo. E assim, encantada pela possibilidade de poder aprender cada vez mais, continuei. Lembro que queria

participar de todas as atividades escolares e cheguei até a “ficar de mal” com uma coleguinha pelo fato de ela ter sido indicada para o reforço escolar e eu não. E, dessa forma, os anos se passaram.

Cursei e concluí, desde os anos iniciais até os anos finais na mesma escola pública da cidade onde nasci e onde moro até hoje, Monte Alegre do Sul.

Nessa época, para mim, a figura do diretor de escola era a de um ser superior, responsável apenas por castigar os alunos bagunceiros. Lembro que até minha mãe, quando precisava ir à escola ficava receosa em falar com a diretora.

Em 1993, fui para a cidade vizinha onde cursei o Magistério, antigo curso de nível médio profissionalizante. Dos quatro anos do curso, dois cursei no período diurno e os dois anos finais, no noturno para poder trabalhar durante o dia.

Não foi movida pelo desejo ou sonho de me tornar professora que optei pelo Magistério, mas por vislumbrar a possibilidade de ter uma profissão e um emprego, o que me possibilitaria cursar no Ensino Superior o tão desejado curso de Direito. Em 1996, aos dezoito anos, estava então formada em nível Médio (e sem querer), professora!

Início de 1997, municipalização do ensino. Por meio de um processo seletivo (uma prova escrita e uma entrevista), comecei minha carreira contratada como professora auxiliar em uma creche (crianças de 2 e 3 anos de idade). Cuidava e brincava com elas, pois sobre as (necessárias) intencionalidades implicadas no processo de educar crianças na Educação Infantil, eu não fazia ideia!

No ano seguinte, 1998, por meio de concurso público, tive minha primeira sala como professora titular: 1ª série dos anos iniciais do Ensino Fundamental. E então, com 19 anos e um diploma de Magistério, que me habilitava atuar, mas que não me capacitara para tal, pisei em uma sala com 28 crianças de 7 anos de idade, que assim como eu, não faziam ideia do que fazer ali.

O que se esperava dessa turma, de mim e das crianças, era que elas aprendessem a ler e a escrever e que eu, claro, as ensinasse...

O ano se alternou por uma sucessão de insegurança, angústia e esperança, permeada por uma Metodologia pautada no ensaio e erro.

Ao final do ano, das 28 crianças, 25 se alfabetizaram... não por mim, com certeza, mas, apesar de mim... Três “ficaram” e eu ainda me lembro delas e carrego comigo uma espécie de

culpa por isso. Continuei a lecionar para alunos em processo de alfabetização por mais sete anos.

Desde o início do meu trabalho com alfabetização percebi, no entanto, que faltava saber de muitas coisas para melhorar minha atuação como professora e, sobretudo, para melhorar a aprendizagem dos meus alunos. Quando comecei, os colegas, professores mais experientes, eram as principais referências e os “modelos” que eu tinha para seguir, para copiar. Com o tempo, fui percebendo que isso não era suficiente. E com um pouco mais de experiência e os cursos ofertados na formação em serviço: PCNs em Ação, PROFA, Letra e Vida, palestras, congressos, HTPCs, além da graduação em Letras, fui percebendo a importância e a necessidade da formação continuada para o desenvolvimento profissional do professor. Percebi um grande avanço na minha própria prática, quando passei a descartar as “matrizes” das atividades (carbonos, que fazia para “rodar” as atividades no mimeógrafo) que até então guardava de um ano para o outro para serem reaproveitadas com as próximas turmas, pois fui compreendendo que o foco não eram as atividades, mas os alunos, cada aluno e que atividades que foram excelentes com uma turma poderiam não atender as necessidades de outra. E, entre idas e vindas, erros e acertos, fui me aproximando aos poucos da profissional que almejava me tornar um dia.

Em 2005 passei a atuar como coordenadora pedagógica responsável pelos anos iniciais do município. Cursei, então a Faculdade de Pedagogia.

Ingenuamente, acreditei que o trabalho com professores seria muito mais “tranquilo”. Ledo engano! A diversidade de pensamentos, de experiências acumuladas me desestabilizou e precisei rever e refazer todo meu percurso formativo novamente com foco agora, na formação de professores.

Não fui formada para ser formadora. Acredito que o processo se dera de modo semelhante ao caminho que trilhei como professora. E, mais uma vez, entre idas e vindas, ensaio e erro, “cópia e cola”, dúvidas e anseios, fui me constituindo formadora, no grupo que atuava ou, melhor dizendo, COM o grupo que atuava. Penso que a experiência proporcionou a mim grande oportunidade de crescimento profissional, pois foi um momento privilegiado de ter acesso a experiências, pensamentos e olhares diferentes que, na maioria das vezes, eram melhores, muito melhores que os meus!

Realizamos (no plural) pequenas “ações” que significaram grandes avanços para os alunos na época. Hoje ainda vejo práticas que iniciamos com esse grupo serem utilizadas pela

rede (minha filha é aluna dessa rede atualmente). Penso que essa foi nossa maior conquista!

Ainda não contente com os desafios, em 2012, após 15 anos, deixei a rede municipal e ingressei na rede estadual como Supervisora de Ensino.

Além do desafio geográfico (a grande distância), precisei reaprender a trabalhar com novas pessoas, nova rede, novos segmentos de ensino, enfim, com novas realidades e experiências. Como se isso não fosse suficiente, ainda precisei aprender toda parte burocrática e administrativa que pertence ao rol de atividades da Supervisão.

Fiz uma Pós-Graduação lato sensu que pouco (ou quase nada) contribuiu para o meu aperfeiçoamento profissional. Mais uma vez, foi através DOS outros e COM os outros que minha prática foi se constituindo, se formando e se consolidando.

Nos anos de 2017 e 2018 tive a oportunidade de lecionar no Ensino Superior, em um curso presencial de Pedagogia. Minha experiência foi meio “frustrante”, pois acreditava que os alunos fossem mais interessados, engajados e que a matriz curricular do curso possibilitasse maior flexibilidade no desenvolvimento do trabalho. E, mais uma vez, as grandes expectativas tornaram-se grandes decepções, que se transformaram em novos desafios.

Foi então que em 2017 cursei, como aluna especial, minha primeira disciplina no Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu - Mestrado na Universidade São Francisco, na cidade de Itatiba.

O acesso ao Mestrado se deu tardiamente por diversos fatores: pessoais, financeiros, inflexibilidade dos horários do Programa, mas principalmente por resistência. Resistência por considerar o conhecimento produzido na Universidade tão desconexo e distante da prática, do “chão da escola”. Por isso me inscrevi como aluna especial, para “sondar” o lugar “sacrossanto”, de acesso restrito a uns poucos privilegiados e desvinculado do “mundo real”.

Primeiro dia de aula. A maioria dos alunos era de alunos regulares ou já mestres, cursando a disciplina como crédito para o Doutorado. A professora, após ouvir todo o grupo, se apresentou. Socializou o cronograma da disciplina “Letramento e gêneros textuais” e explicou como se daria o desenvolvimento das aulas.

Da fala da professora, dois dizeres me tocaram: “Precisamos fazer de tudo para que o conhecimento produzido na Universidade chegue a todos, principalmente às salas de aula” e “Durante a disciplina vou ajudá-los a se apropriarem da leitura e da escrita acadêmica, pois quem está iniciando ainda não se apropriou desse modelo de leitura e escrita”.

Foram essas palavras que me encorajaram e me fizeram continuar. Em 2018 cursei mais uma disciplina como aluna especial e, em 2019, finalmente, me matriculei como aluna regular. Hoje sou orientanda da professora Luzia Bueno, da professora que, com suas palavras em 2017, me encorajou e me convenceu a prosseguir.

Hoje, cá estou eu, mergulhada em recordações da minha trajetória profissional. Quantas lembranças! Quantos desafios enfrentados ao longo do caminho! Quantos personagens fizeram parte dessa história: alunos, pais, gestores, professores!

Pensando nisso, se esse memorial tivesse um título, ele seria em latim: “Veni, vidi, vici”: “Vim, vi, venci”. Porque acredito que todo o aprendizado foi mesmo uma vitória, uma conquista! E não algo “mágico” como o “pó de pirilimpimpim” de Monteiro Lobato em “Reinações de Narizinho”, ou ainda algo que possa ser considerado uma vocação, um dom ou (absurdamente) um sacerdócio. Não! Definitivamente, não! Meu aprendizado, minhas conquistas, minha trajetória no Magistério foram frutos das minhas escolhas, permeadas de muita responsabilidade, comprometimento, esforço, estudo e reflexão. Lembrei-me de Paulo Freire que disse certa vez: “Ninguém começa a ser professor numa certa terça-feira às 4 horas da tarde... Ninguém nasce professor ou marcado para ser professor. A gente se forma como educador permanentemente na prática e na reflexão sobre a prática”. Nada mais verdadeiro. Não optei pelo Magistério por amor, dom ou vocação. Optei por ter um trabalho. Mas nesse trabalho, por meio dele me constituí professora, me constituo a todo instante e tenho a certeza, com vinte e três anos de Magistério, de que jamais estarei pronta. Assim, também esse memorial jamais terá um ponto final, apenas reticências, pois nunca estará terminado. E acredito que sejam esses os desafios que movam a nós, professores: a busca, o tentar, o acreditar, o de ter a coragem de fazer o melhor, sempre. E por isso, gostaria de terminar (provisoriamente) com Guimarães Rosa: “O correr da vida embrulha tudo, a vida é assim: esquenta e esfria, aperta e daí afrouxa, sossega e depois desinquieta. O que ela quer da gente é coragem”...

Acredito que compartilhar minha trajetória não seja importante somente para que se apresente o trajeto profissional da pesquisadora, mas, que, sobretudo, se evidenciem suas convicções acerca da educação, idealizada como processo contínuo e ininterrupto de aprendizagem e desenvolvimento para todos os sujeitos nele envolvidos.

Gostaria de retomar minha trajetória no momento em que ingressei como supervisora de ensino na rede estadual, pois é a partir desse episódio, que começarei a compartilhar os motivos e objetivos que me moveram à realização dessa pesquisa.

Como professora e como coordenadora pedagógica (atuando nos anos iniciais do ensino fundamental), o foco do meu trabalho sempre foi puramente pedagógico, isto é, o foco era o processo de ensino e aprendizagem, fosse na sala de aula, diretamente com os alunos, fosse na formação de professores, o objetivo era encontrar maneiras de propiciar aos alunos o acesso à aprendizagem.

Ao assumir o cargo de supervisora, além da enorme insegurança gerada pelo novo, senti uma enorme responsabilidade, uma vez que precisaria, de acordo com minhas funções, orientar, coordenar, fiscalizar o trabalho de professores, funcionários e, mais diretamente, de diretores de escola. O fato de nunca ter atuado na rede (estadual), de não conhecer as legislações e processos do trabalho que a norteava, chegaram quase a me fazer desistir.

Essa foi minha primeira decepção com a rede estadual! Ora, se para assumir o cargo de supervisor não era exigida experiência, atuação como tal, como poderia esse profissional orientar ou, pior, fiscalizar os demais, hierarquicamente, a ele subordinados?

Não havia formação em serviço para os ingressantes, nem orientações específicas do superior imediato. Não! A aprendizagem das atribuições inerentes ao cargo ocorreu na prática, no dia a dia, na troca, com os outros (não somente com os outros supervisores), mas e, principalmente, com os diretores, professores e funcionários com os quais trabalhava.

Acredito que uma grande aliada nesse processo, longe de querer romantizar ou poetizar, foi a humildade em dizer não sei, preciso que me ajude. Foi somente compreendendo que eu só aprenderia se me dispusesse a fazê-lo e acreditando no coletivo de trabalho que me cercava como principal (ou único) aliado na peleja de aprender uma nova função, que não sucumbi ao descaso da instituição na qual acabara de ingressar.

Aqui, destaco o papel fundamental que a figura do diretor de escola teve em minha carreira como Supervisora. Por meio da experiência desse profissional e das parcerias firmadas com cada diretor que trabalhei é que fui me constituindo, de fato, Supervisora de Ensino.

A pesquisa

O cenário de nossa pesquisa sobre o trabalho do diretor de escola começa a se desenhar, no ano de 2018, ano em que houve o ingresso de profissionais aprovados em concurso público realizado em 2017, para provimento de cargo de diretor de escola na SEDUC.

Recebemos, na Diretoria de Ensino onde atuo (região de Bragança Paulista), 13 diretores ingressantes. Era um grupo bastante heterogêneo, composto por profissionais que já haviam atuado na direção de escolas, como designados e/ou substitutos ou como vice-diretores de escola, um diretor que havia atuado somente na rede privada e, a maioria que nunca havia trabalhado como diretor. Alguns haviam sido professores coordenadores, somente.

Fui designada para realizar a formação dos diretores ingressantes, além de ter que orientar os colegas supervisores, que tivessem em seu setor de trabalho escolas cujos diretores fossem ingressantes, a fim de realizar os registros necessários ao acompanhamento do estágio probatório deles.

Os encontros eram mensais. Os participantes realizavam as atividades online estabelecidas pela Escola de Formação e, durante os encontros presenciais eram retomados os objetivos do módulo estudado e socializadas as atividades realizadas. Como os conteúdos já eram preestabelecidos, procurávamos enriquecer os momentos presenciais, possibilitando não somente a socialização das atividades realizadas, mas oferecer um espaço para a troca de experiências. Desse modo, além das atividades fictícias propostas no curso, abríamos sempre a discussão voltada para situações reais vivenciados na escola, relacionadas aos temas abordados.

Assim, as conversas, a socialização das práticas que traziam para o coletivo, despertara em mim o interesse em investigar de modo mais aprofundado as práticas dos diretores. Quando a formação teve início, cursava minha segunda disciplina no Mestrado, como aluna especial. No ano seguinte, em 2019 ingressei como aluna regular do Programa, ocasião em que tive contato com a metodologia da Clínica da Atividade, o que me fez vislumbrar a possibilidade de não somente investigar e analisar, mas, sobretudo, de possibilitar contextos de intervenção e transformação na atuação desses profissionais.

De modo a nos aproximar dos objetivos motivadores da presente pesquisa, começaremos por pontuar os pré-requisitos exigidos aos candidatos para ingresso no cargo. De acordo com a Coordenadoria de Gestão de Recursos Humanos, Departamento de Administração de Pessoal e Centro de Ingresso e Movimentação da Secretaria da Educação, segundo o edital do concurso, Edital SE nº 01 /2017, em seu anexo II, era necessário “ter no mínimo 8 (oito) anos de efetivo exercício de Magistério, desde que exercido em escola devidamente autorizada e reconhecida pelo órgão do respectivo sistema”. (SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, 2017)

Note-se que não era exigida experiência na função de diretor. No entanto, o referido

edital, previa a somatória de pontuação referente à titulação. Dentre a titulação especificada para contagem de pontuação, encontrava-se, no item 1.4 o tempo de serviço: “tempo de serviço até 31/12/2016, prestado em cargo ou função de Diretor de Escola e de Vice-Diretor de Escolas da rede pública e privada de ensino: 2,0 (dois) pontos por ano - máximo de 8,0 (oito) pontos”.

Dessa forma, o candidato que possuísse tempo de serviço prestado na função, teria vantagem sobre os demais candidatos, em termos de pontuação para o ingresso. Vale aqui destacar dois pontos importantes: a não exigência de experiência profissional e a atuação dos candidatos em rede privada ser aceita com o mesmo valor para a atuação na rede pública de ensino. Considerando essas disposições, temos dois impasses a pensar quanto ao ingresso dos futuros diretores: teríamos ingressantes experientes, inexperientes e/ou com experiência em rede completamente diversa da pública.

Com relação a essa edição do concurso, tivemos uma ação inédita por parte da Secretaria da Educação de São Paulo: Seria ofertado aos ingressantes um curso específico de formação a ser ministrado pela Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores do Estado de São Paulo, órgão este vinculado à SEDUC.

A carga horária prevista para o curso totalizaria 360 horas, distribuídas em oitenta e oito (88) horas de encontros presenciais, a serem realizados nas Diretorias de Ensino e duzentas e setenta e duas (272) horas de estudos auto instrucionais, por meio de atividades à distância. O conteúdo foi organizado em módulos (11 no total), cujos temas são abordados pela Resolução SE 56, de 14-10-2016, que dispõe sobre perfil, competências e habilidades requeridos dos diretores de escola da rede estadual de ensino, e sobre referenciais bibliográficos e legislações que fundamentam e orientam a organização de concursos públicos e processos seletivos, avaliativos e formativos. Os módulos foram assim definidos:

1. Papel social da escola no século XXI;
2. Análise do contexto: conhecer para intervir e transformar;
3. Planejamento e organização escolar;
4. Acompanhamento e monitoramento do ensino e da aprendizagem;
5. Gestão de resultados educacionais;
6. Exercício da liderança nas práticas de gestão escolar;
7. Gestão democrática e participativa;

8. Clima organizacional;
9. Gestão da vida funcional;
10. Gestão do espaço físico e do patrimônio; e
11. Gestão administrativa

Para desenvolvimento dos módulos, eram propostos textos teóricos acerca de cada assunto abordado, além de textos de leis para fundamentação legal do trabalho do diretor.

Após a leitura desses textos, eram propostas a realização de atividades que se baseavam em estudos de caso e em atividades de aplicação do que havia sido estudado. Desse modo, por exemplo, mediante estudos realizados acerca do conselho de classe, era proposto que os diretores cursistas descrevessem como foi realizada uma reunião desse colegiado na escola. Os diretores, então, a partir de uma situação real de trabalho vivenciada, elaboravam um texto e postavam na plataforma do curso.

É importante destacar que, em sua maioria, as atividades propostas eram pautadas em situações fictícias, conforme já mencionamos. Quando os diretores desenvolviam uma atividade real proposta e elaboravam um texto, relatando como havia ocorrido o desenvolvimento dessa atividade, não havia um interlocutor para esse relato, ou seja, não havia de fato, com quem compartilhar essa experiência vivenciada e/ou uma devolutiva.

Minha colega e eu tínhamos acesso ao ambiente virtual de aprendizagem do curso e procurávamos, ler as postagens dos diretores para, a partir, de situações reais, propormos reflexões nos encontros presenciais. Contudo, devido à grande demanda de trabalho, pois mesmo sendo responsáveis pelo curso tínhamos, em paralelo, o acompanhamento das nossas escolas e outras tarefas, na maioria das vezes, não era possível lermos as postagens de todos os cursistas. Muitas vezes, nem sequer tínhamos tempo de ler de um deles.

Assim, cabe destacar, que a proposta do curso, de levar o diretor a refletir sobre a própria prática a partir de situações reais de trabalho por ele vivenciadas, era promissora, porém, a falta de interlocutor para essa reflexão acabava por desmerecer a proposta inicial de reflexão. E o que acabava prevalecendo eram as prescrições, “o que fazer”, sobrando pouco espaço para “o como” ou o “porquê” fazer.

É de suma importância salientar que, além da formação, o curso seria também parte integrante do estágio probatório desses servidores, por meio do qual o servidor poderia ou não ser, de fato, efetivado no cargo.

O estágio probatório para os servidores públicos do Estado de São Paulo caracteriza-se pelo período de três anos de efetivo exercício no cargo, em que o servidor será submetido à avaliação especial de desempenho, verificando-se a sua aptidão e capacidade para o exercício das atribuições inerentes ao cargo que ocupa (Lei Complementar nº 1.080, de 17 de dezembro de 2008; Decreto nº 56.114, de 19 de agosto de 2010; Decreto nº 56.352, de 29 de outubro de 2010) e compreende um período de 3 (três) anos, ou seja, 1095 (um mil e noventa e cinco) dias de efetivo exercício no cargo.

Recebemos, como dissemos, 13 diretores ingressantes e o grupo era bastante seletivo, como já se esperava, dados os pré-requisitos exigidos. A formação teve início em 17/08/2018 e o término estava previsto para 17/07/2020.

Contudo, apesar de todo material disponível que permitia discutir temas relevantes para a formação de um diretor, sentimos a necessidade de poder trazer a realidade concreta do trabalho cotidiano dos diretores, podendo fazer confrontos entre experiências de diretores experientes e iniciantes.

Conforme nossos estudos sobre a Clínica da Atividade e a Ergonomia da Atividade, pudemos verificar que entre as prescrições e o trabalho realizado há uma distância, que só pode ser melhor compreendida ao se ouvir os próprios trabalhadores.

Dessa forma, vimos a necessidade de buscar ouvir os diretores para que em futuras edições do curso, possamos trazer também essa realidade concreta a fim de ampliar o poder de agir dos diretores.

Diante do exposto, nossos estudos poderão contribuir para a investigação do modo de agir dos diretores de escola, ampliando as possibilidades de intervenção, sobretudo, na contribuição à formulação de materiais para novos cursos de formação a serem ofertados, não somente a diretores ingressantes, mas também a diretores já com experiência, como parte da formação em serviço desses profissionais.

Ao buscarmos por estudos que pudessem respaldar nossas investigações, constatamos que há poucas publicações acadêmicas acerca da trajetória do trabalho do diretor de escola sob o ponto de vista histórico, que discorram sobre a origem da função, como ela se desenvolveu e quais influências sofreu.

Os estudos que realizamos foram embasados nas pesquisas desenvolvidas por Ângelo Ricardo De Souza, em sua tese de Doutorado, de 2006: “Perfil Da Gestão Escolar No Brasil”. As investigações do autor versam sobre os conceitos de administração e gestão escolar, com

apontamentos que nos ajudam a compreender que as diferenças entre esses termos vão muito além da simples terminologia utilizada, mas que da administração até a gestão escolar, houve um longo caminho, permeado por mudanças, marcado por avanços e retrocessos no campo educacional, o qual ainda se encontra em permanente construção.

Buscando estudos mais recentes, realizados sobre o trabalho do diretor de escola, para respaldar nossas discussões, encontramos na obra de Paro (2012) “Administração Escolar: introdução crítica”, grandes contribuições. A referida obra foi também analisada por Souza em sua tese (edição de 1988). Porém, para o nosso trabalho, trouxemos a versão mais atualizada. A edição da referida obra, que será discutida neste trabalho, trata-se da sua 17ª edição, de 2012.

Buscamos ainda, por meio da pesquisa acadêmica, investigações que se aproximassem dos nossos objetivos. Realizamos uma pesquisa bibliográfica, utilizando o banco de teses e dissertações da CAPES, pois nele encontra-se o depositário de todos os trabalhos recentes defendidos em todo Brasil e o acesso a eles para a pesquisa bibliográfica é fácil, por ser totalmente *online*.

Nossa busca se restringiu ao campo da educação, buscando encontrar estudos que tivessem sido realizados de acordo com os princípios da Clínica da Atividade, a partir da instrução ao sócia mais especificamente. Buscamos por “diretor de escola”, “gestão escolar”, “instrução ao sócia” e “Clínica da Atividade”.

Não encontramos nenhum trabalho cujo foco tenha sido exatamente, analisar o trabalho do diretor de escola sob a ótica de um diretor ingressante no cargo e de um diretor já experiente. Contudo, encontramos muitos trabalhos na área da educação, desenvolvidos a partir da metodologia da Clínica da Atividade.

Selecionamos uma dissertação de Mestrado realizada por meio da instrução ao sócia e uma tese de Doutorado que contempla os pressupostos da Ergonomia e da Clínica da Atividade, considerando a escolha da metodologia e da fundamentação teórica, por mais se aproximarem dos objetivos de nossa pesquisa.

A pesquisa de Gomes (2011) "Perspectivas e estilos do professor experiente e iniciante na formação inicial: questões teórico-metodológicas", dissertação de Mestrado, se aproxima da nossa em dois aspectos: o método utilizado para a coleta de dados foi o de instrução ao sócia e a investigação foi realizada acerca do trabalho de um professor iniciante e de um professor experiente, como pretendemos nós também investigar o trabalho das diretoras, considerando em uma delas a experiência e na outra, o início no cargo.

Compartilhamos ainda as relevantes contribuições dos estudos de Bueno (2007) “A construção de representações sobre o trabalho docente: o papel do estágio”. Na tese, a pesquisadora realiza uma análise sobre a imagem construída acerca do trabalho do professor nos textos produzidos para orientação do estágio supervisionado. Além dos pressupostos das Ciências do Trabalho (Ergonomia da Atividade e Clínica da Atividade), defendidos na tese, a autora apoia-se nos pressupostos do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) para realizar a análise dos textos, tal como faremos também no presente trabalho.

Trouxemos ainda as contribuições de Oliveira (2005) em sua tese de Doutorado: “A Secretaria Municipal de Educação de Campinas (2001-2004): contribuições para o entendimento da Escola Viva”, em que a autora investigou, dentre outras questões, na visão dos profissionais de Educação da Secretaria Municipal de Campinas, o processo de implementação das decisões referentes à política educacional da Secretaria, considerando a mudança de orientação política da gestão de 2001 a 2004.

A partir das contribuições de Frare (2019), trouxemos para nossa reflexão, a discussão acerca da qualidade do ensino ofertado nas escolas da rede pública estadual paulista.

Para ampliar nossas reflexões acerca do conceito de gestão escolar, nos apoiamos nos estudos realizados por Lück (2010) e Libâneo (2012).

Organização da dissertação

Para apresentar o desenvolvimento de nossa pesquisa, organizamos esta dissertação em cinco capítulos. No primeiro capítulo, abordaremos, em duas seções, aspectos da função do diretor de escola, por meio de estudos realizados nas décadas de 30 a 80 e a partir de 2012. Encerrando o capítulo, situaremos a gestão escolar como está prescrita na legislação e o perfil do diretor da SEDUC. No capítulo dois, apresentaremos as Ciências do Trabalho, em cinco seções: o trabalho na Clínica da Atividade e na Ergonomia; dimensões do trabalho; gêneros e estilos de trabalho; trabalho prescrito, trabalho realizado e real da atividade e trabalho e ensino.

No terceiro capítulo, trataremos os pressupostos do ISD e seu modelo de análise. No capítulo quatro, apresentaremos nossa pesquisa: objetivos da pesquisa; metodologia; os participantes da pesquisa; produção dos dados. No quinto e último capítulo, apresentaremos os resultados de nossas análises, assim organizado: o contexto de produção dos textos; os temas abordados; a infraestrutura geral dos textos e os temas; a diretora experiente; a diretora

iniciante; os temas em comum e os temas divergentes e, na sequência, apresentaremos nossas considerações finais.

CAPÍTULO 1

O DIRETOR DE ESCOLA: DA ADMINISTRAÇÃO À GESTÃO ESCOLAR

Traremos, na primeira parte deste capítulo, as contribuições dos estudos realizados por Souza (2006) e, na sequência, contextualizaremos a função do diretor de escola, prescrita pela legislação e o perfil dessa função, estabelecido pela SEDUC, procurando apresentar, na primeira parte, um percurso histórico da função do diretor de escola e, na segunda, o conceito de gestão escolar, procurando elucidar em que esse conceito se difere do de administração escolar.

1.1 A função do diretor escolar prescrita nas décadas de 30 a 80

Souza (2006) realiza um denso e pertinente estudo dedicado a apresentar e a discutir o perfil do diretor de escola no Brasil. Para isso, percorre um longo caminho, recapitulando e analisando, no primeiro capítulo de sua tese, as (...) “concepções dos autores que deram início ao campo de conhecimentos da gestão escolar no país (SOUZA, 2006, p. 17)”, no período compreendido entre 1930 e 1980. Começa por apresentar a obra de Antônio Carneiro Leão, de 1939. Depois, discute a obra de José Querino Ribeiro (1952). Na sequência, analisa as contribuições de Manoel Bergström Lourenço Filho, de 1963. Faz uma avaliação sobre alguns trabalhos de Anísio Teixeira, Myrtes Alonso, finalizando a primeira parte de sua tese com a análise do trabalho de Benno Sander.

Optamos por trazer para nossa análise as ideias de todos os autores por ele estudados, com a intenção de mapear, como já mencionamos, as influências que o trabalho do diretor de escola vem sofrendo e de onde foram derivadas essas influências, além de analisar quais as consequências para o desenvolvimento desse trabalho na atualidade.

Isto posto, apresentaremos, neste capítulo, as contribuições desses estudos, de modo a resgatar o trabalho do diretor de escola para que possamos melhor compreendê-lo e contextualizá-lo na atualidade, sobretudo como objeto central de análise da presente pesquisa, ao analisar as concepções que influenciaram (e influenciam) o modo de agir dos diretores, comparando as concepções postas nesse período com as desenvolvidas mais recentemente.

Da análise das produções de Leão (1939), (em edição de 1953 em sua tese), Souza destaca a marca das relações hierárquicas presentes na obra, além do comando centrado no diretor e de sua figura como representante dos interesses do Estado, em um período em que se clamava pela superação da escola tradicional, do início do século XX. Segundo Souza, Leão enreda o conceito de direção ao da administração científica, embora assumaque o diretor deva ter sido antes, professor. Há ênfase dos aspectos administrativos em detrimento dos pedagógicos. “o diretor é a alma da escola. Diz-me quem é o diretor que te direi o que vale a escola” (LEÃO, apud Souza, 2006, p. 29).

O segundo autor analisado é José Querino Ribeiro (1952) que, de acordo com Souza, produz suas considerações ancorado às teorias de H. Faiol, para o qual administrar constituiu-se em prever, comandar, coordenar e controlar e às de F. W. Taylor, ambos representantes da administração científica à época da produção de sua obra. Com base nesses autores, Ribeiro sintetiza o conceito de administração:

Administração é um problema natural inerente a qualquer tipo de grupo humano em ação; - Administração é uma atividade produtiva; - Administração é um conjunto de processos articulados dos quais a organização é parte; - Administração pode ser tratada por método científico; - Administração interessa a todos os elementos do grupo, embora em proporção diferente (RIBEIRO apud SOUZA, 2006, p. 34-35)

Com base em suas conclusões, Souza afirma que Ribeiro:

Sustenta a tese de que a ação administrativa não é improdutiva, ao contrário, a boa organização administrativa garante ampliação da produção das organizações, bem como também afirma que as funções de planejamento e administração são aspectos que devem ser conservados em seções diferentes das de execução propriamente dita. (SOUZA, 2006, p. 34)

E que, desse pensamento em especial, decorre a maioria das críticas ao pensamento expresso por Ribeiro, pois para ele:

(...) a produtividade de uma organização está acima do interesse das pessoas que nela trabalham e, mesmo, das pessoas que utilizam/acessam os seus produtos/serviços, uma vez que os trabalhadores são considerados insumos do processo de produção. Ribeiro destaca esse pensamento, particularizando-o na visão de Taylor, como um tanto desumano, mas não faz realmente a crítica mais aprofundada a esta concepção. (SOUZA, 2006, p. 34)

Da teoria de Ribeiro, aqui apresentada por Souza destacamos que já se definiam os processos relacionados à organização escolar, os quais ainda hoje podemos encontrar nas escolas, tais como foram assentados em sua obra. São atividades que compreendem o antes (planejamento, previsão e organização), o durante (comando e assistência à execução) e o depois (medir o rendimento escolar e a utilização dos recursos empregados).

Outros conceitos da obra de Ribeiro destacados por Souza e que ainda são observados nos dias de hoje na organização escolar, referem-se aos meios dos quais a administração escolar (hoje, porém denominada de gestão escolar, como abordaremos mais adiante) dispõe para o desenvolvimento de suas ações, que são os meios legais, materiais e humanos. Quanto aos meios (recursos) humanos, chama-nos a atenção a importância que é dada por Ribeiro ao coletivo de trabalho, como aponta Souza: “Destaca, ainda em relação às pessoas, que devem ser qualificadas, experientes e que as funções de administração escolar não são funções individuais e sim tarefas coletivas”. (RIBEIRO apud SOUZA, 2006, p. 37).

Essa ênfase ao coletivo é reforçada por sua definição quanto aos objetivos da administração escolar, sendo o primeiro deles definido como unidade que, na leitura de Souza “a administração escolar teria a tarefa de concentrar esforços para garantir a unidade de trabalho coletivo desenvolvido na escola”. (SOUZA, 2006, p. 36). O segundo objetivo, o da economia, baseado em utilizar da melhor maneira os recursos disponíveis, contudo, zelando ainda para que o primeiro objetivo, o da unidade seja preservado:

Para tanto, a divisão do trabalho pode auxiliar, mas a administração escolar cuida para que “essa divisão não chegue a determinar, irremediavelmente, a perda da unidade; por outras palavras, deve impedir que as conveniências de especialização perturbem o esforço básico de integração. (RIBEIRO apud SOUZA, 2006, p. 37).

Outro destaque que nos cabe apresentar quanto às concepções de Ribeiro apresentadas por Souza para que possamos, posteriormente nos remeter a elas para o desenvolvimento de nossas análises é de que (...) “a administração escolar necessita planejar as ações, organizar as funções, acompanhar e dar assistência à execução das ações e **controlar os resultados do trabalho escolar**” (RIBEIRO, apud SOUZA, 2006, p.37). (Grifo nosso).

E, finalizando os apontamentos de Souza acerca da obra de Ribeiro, é necessário salientar que a administração escolar já começa a ser defendida como profissão:

(...) é curioso que textos como esses tão criticados nos anos 80 justamente pela sua subsunção à manutenção das relações de dominação na sociedade, de um lado, e pelo tecnicismo administrativo de outro, tenham tido a preocupação de defender a administração escolar como tarefa profissional e científica e que parte, sempre, da razão pedagógica da escola. (SOUZA, 2006, p. 38)

Outra obra analisada por Souza foi “Organização e Administração Escolar”, de autoria de Lourenço Filho (1963) tendo em sua tese analisado a edição de 1976. Inicialmente, Souza destaca que estão expressas na obra a apresentação de algumas ideias pautadas na administração científica, com base em F. Taylor, como demonstra em citação do próprio Lourenço Filho:

Se muitos os agentes, as atividades terão de distribuir-se por cada um deles, ou por grupos em que funcionalmente se diferenciem. Um grupo poderá receber o encargo de definir os objetivos ou alvos gradativos em que as finalidades devam decompor-se por exigência do trabalho; outras, o de reunir e coordenar elementos, a fim de que efeitos graduais sejam obtidos; ainda outras, o de executar determinadas operações, em certa sequência, coordenadas por alguém; e outras, ao cabo de tudo, o de conferir a produção, nos termos da concepção inicial (...) (LOURENÇO FILHO apud SOUZA, 2006, p. 39-40).

Sob a ótica de Souza, para o autor “de forma geral, organização e administração representam a composição do trabalho coletivo sob sistematicidade na sua coordenação” (LOURENÇO FILHO apud SOUZA, 2006, p. 40), ou em outras palavras, há necessidade de cooperação e de esforço coletivo, porém sem deixar de lado a divisão do trabalho e sua coordenação sistemática.

Outro aspecto apontado por Souza em suas análises é a eficiência:

O remédio para isso será compreender que as providências de Organização e Administração não valem como fins, por si mesmas. Devem ser entendidas sempre, em qualquer escala e qualquer setor, como um meio, o de tornar as instituições escolares mais eficientes, e que, assim, justifiquem os esforços que reclamam para satisfatório funcionamento (LOURENÇO FILHO apud SOUZA, 2006, p.41).

Outro fator relevante encontrado por Souza em suas análises, é com relação à burocracia, tendo sido afirmado por Lourenço Filho (...) “que parte razoável do valor funcional da organização se perde quando a burocracia a domina, levando a uma desrazão do próprio trabalho desenvolvido pela organização”. (SOUZA, 2006, p. 42). O excesso da demanda

administrativa, acompanhado da enorme burocracia é um dos fatores que ainda hoje se coloca como um grande desafio para o desenvolvimento do trabalho dos diretores, tendo em vista que o grande esforço empenhado nessas atividades, acaba por afastar o diretor do acompanhamento das questões pedagógicas, das quais ele também é responsável e, igualmente, cobrado.

Ao prosseguir com suas investigações acerca da produção de Lourenço Filho, Souza nos aponta que é evidenciada no pensamento do autor, a separação entre o pensar e o fazer, (...) “ou entre as atividades operativas e as não operativas” (LOURENÇO FILHO apud SOUZA, 2006, p. 43). Para ele, as atividades não operativas são as voltadas ao “planejamento, direção, controle, gestão dos processos escolares em geral” (LOURENÇO FILHO apud SOUZA, 2006, p. 43) e considera pertinente a distinção entre ação administrativa e ação operativa e que, embora alerte para que não se perca a “razão pedagógica da escola” pelos dirigentes escolares, ainda assim fica nítido no pensamento do autor:

(...) a separação entre o pensar e o fazer, entre o dirigir e o executar, bem de acordo com as matrizes teóricas citadas pelo próprio autor, as quais, mesmo que parcialmente, reproduzem no ambiente escolar o raciocínio administrativo da empresa produtiva, da indústria e de organizações do serviço público em geral, deixando de compreender os eixos autênticos e autônomos sobre os quais se edificam a instituição escolar. (SOUZA, 2006, p. 43).

Na sequência, expressa algumas ideias demonstradas por Lourenço Filho que reforçam a hierarquização das funções e centralização do comando no dirigente escolar, conforme já defendidos por ele:

(...) o autor expõe a importância da existência de um poder que continuamente tome decisões, coordenando os processos de gestão. Este poder, para o autor, se identifica nas individualidades dos sujeitos dirigentes, ou nas palavras dele próprio: “não se poderá dissimular que as funções de direção sempre se individualizam. (...). Essa é a razão porque muito se insiste em atributos pessoais do administrador (...). Quando bem exercida, a essa qualidade cabe o nome de liderança” (LOURENÇO FILHO apud SOUZA, 2006, p. 45)

Souza pondera sobre a contradição expressa por Lourenço Filho que, ao mesmo tempo em que compreende a escola como lugar propício à cooperação e à solidariedade, concebe a coexistência de uma (...) “estrutura de comando verticalizada e individualizada, e com a separação entre os que devem pensar e organizar daqueles que devem executar”. (SOUZA, 2006, p. 45).

Também contraditório para Souza é o fato de, ainda que marcada por esse pensamento de hierarquização e divisão de funções, controladas por um dirigente, a obra de Lourenço Filho já sinalizava, à época de sua produção, a administração atrelada ao processo democrático:

As formas relativas à administração dos professores como dos alunos, (...), compreendem a uma compreensão da vida escolar em bases de cooperação, de uns e outros, nos planos e encargos da administração. De modo geral, de compreensão democrática (LOURENÇO FILHO apud SOUZA, 2006, p. 45).

Para Souza, portanto, “aquela ideia de liderança é agora adjetivada em liderança democrática, a qual “não dissipa, porém, os níveis de autoridade nem os deveres de subordinação funcional, sem o que não haveria ordem nem método” (LOURENÇO FILHO apud SOUZA, 2006, p. 45), mas que:

Todavia, também cabe registrar que os olhares do autor estão voltados para as necessidades do país em ampliar o atendimento educacional de forma séria e profissional e esta ação de elevação da condição escolar da população carrega consigo uma face democrática. (SOUZA, 2006, p. 46).

Outro aspecto observado e destacado por Souza, na análise da referida obra, é sobre a ideia de comunicação, tomada por Lourenço Filho que, de acordo com ele, se refere à divulgação das ideias, métodos e objetivos que permeiam as atividades escolares, de modo a promover a consonância das tarefas (...) “do que uma ferramenta a serviço do diálogo ou mesmo da informação geral e da transparência das ações escolares”. (SOUZA, 2006, p. 47):

Frequentemente, belos programas, concebidos do alto, com ignorância das condições reais daqueles que os devam aplicar, tornam-se inócuos, senão perturbadores. O teor geral de qualquer comunicação terá de levar sempre em conta tais condições. Em suma, a comunicação tem como objeto próprio influenciar as pessoas no sentido da coesão estrutural e funcional de cada serviço (LOURENÇO FILHO apud SOUZA, 2006, p. 46).

Quanto a essa colocação de Lourenço Filho, Souza se posiciona e faz uma alerta ao modo de pensar do autor:

(...) o autor parece ignorar que a inocuidade daqueles programas talvez seja devida a outros fatores que não as falhas na comunicação ou na coleta de informações sobre as condições de aplicação desses programas, como o fato dos seus executores, os professores, no limite, não serem considerados sujeitos ativos no processo de planejamento das políticas educacionais. Para o autor, tudo parece se resumir em boa ou má propaganda. (SOUZA, 2006, p. 46).

Cabe ressaltar que essa forma de pensar ainda é encontrada quanto ao modo como de posicionar o papel do professor frente ao seu trabalho: como mero executor de tarefas e prescrições, como veremos em nossa abordagem acerca do trabalho docente no capítulo três desta dissertação.

Finalizando seus estudos sobre a obra de Lourenço Filho, Souza encerra concluindo que:

(...) Lourenço Filho enumera uma série de procedimentos necessários ao dirigente escolar na busca de eficiência e de influência sobre as atividades de ensino que vão desde o processo de sistematização de objetivos, readequação da relação meios e fins, até os cuidados com os edifícios escolares, zelo na frequência dos alunos, regularidade com a documentação escolar, inspeção do trabalho dos professores, avaliação dos resultados de todo o trabalho. (SOUZA, 2006, p. 46-47).

Outro autor analisado por Souza é Anísio Teixeira. A publicação “Que é Administração Escolar?”, fruto da conferência proferida por ele (nos anos 60), na abertura do I Simpósio Brasileiro de Administração Escolar, como Diretor do INEP. A conferência publicada na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (1961). Outros dois textos de Teixeira também foram analisados por Souza: um capítulo do livro “Educação para a Democracia” (1935), (em edição de 1997 em sua tese) e outro capítulo do livro “Educação no Brasil” (1956), (em edição de 1999).

Para Souza, as ideias abordadas na produção de Anísio Teixeira encontram-se, muito além das dos outros autores por ele analisados em termos de conteúdo e abordagem do tema mas encontrou, no entanto, pontos equivalentes entre o seu trabalho e os demais autores, (...) “particularmente no que se refere às críticas à escola tradicional, à necessidade de profissionalização da educação e aos reclames de incremento quantitativo e qualitativo no atendimento educacional”. (SOUZA, 2006, p. 47).

De acordo com o início do texto da conferência, Souza destaca que para Teixeira a administração escolar é necessária para:

(...) organização dos profissionais do ensino, cujas tarefas se tornam mais complexas dia-a-dia, e organização da escola, a qual vinha se transformando em relação ao tamanho, amplitude/cobertura e também complexidade. (SOUZA, 2006, p. 46-47).

As concepções de Teixeira, para Souza, ao contrário dos demais autores, deixam clara a distinção entre a administração científica e a administração que deve ser compreendida no espaço escolar “na qual o elemento mais importante não é o administrador, mas o professor” (TEIXEIRA apud Souza, 2006, p. 48), considerando, portanto, a questão pedagógica encontrada-se no cerne do trabalho do administrador escolar, devendo estar (...) “centrada na figura do professor e, por conseguinte, na do aluno e no processo educativo”. (SOUZA, 2006, p. 48).

Uma crítica apontada por Teixeira, e destacada por Souza é quanto (...) “ao modelo centralizador do Estado brasileiro no período 1937/1945, que organizou uma reforma administrativa, na opinião do autor, profundamente antidemocrática” (SOUZA, 2006, p. 51), uma vez que:

Os impactos que essa reforma administrativa teria provocado nas escolas seriam sentidos principalmente na “perda do espírito profissional da direção das escolas (...)e ao mesmo tempo, por mais paradoxal que pareça, foram-lhe aumentadas terrivelmente as responsabilidades técnicas dessa direção” (Teixeira, 1999, p. 150). A tese que parece nortear o pensamento do autor é a da dupla relação centralização/descentralização, unitarismo/localismo, com tendência a imaginar a escola como um espaço público que deve se pautar pela democracia em busca da qualidade e eficiência, mas que é, antes de tudo, uma instituição local. (SOUZA, 2006, p. 51).

Ainda no resgate dos escritos sobre administração escolar, no período por ele denominado de clássico, Souza traz à reflexão o texto de Myrtes Alonso: “O papel do diretor na administração escolar”. Para definir o papel do diretor, a autora parte dos pressupostos da teoria da administração, defendendo que a (...) “função administrativa está presente sempre em qualquer organização social na qual exista a divisão do trabalho”. (SOUZA, 2006, p. 54), diferenciando as “funções administrativas” das “funções técnicas”:

(...) o papel do diretor na escola não é de desenvolver um trabalho técnico- pedagógico, mas é sim uma tarefa administrativa. Por trabalho técnico-pedagógico, a autora compreende aquele desempenhado pelos professores e, em particular, pelos especialistas da educação (pedagogos), sendo que a estes cumpre a tarefa de coordenação e gestão pedagógica e àqueles resta a tarefa de execução

pedagógica. Por trabalho administrativo, Alonso compreende as tarefas de tomada de decisões, organização, planejamento e supervisão do trabalho escolar (ALONSO apud SOUZA, 2006, p. 53).

Assim como na obra de Lourenço Filho, é encontrada também na obra de Alonso uma crítica com relação ao processo de burocratização presente nas tarefas escolares, podendo isso causar “um distanciamento dos reais objetivos escolares”. (SOUZA, 2006, p. 56). Quanto à questão da autoridade e da hierarquia na administração escolar, é expresso por Souza que a autora

(...) “não deixa dúvidas quanto a sua posição acerca da leitura de que o diretor é a principal autoridade da escola. Todavia, em uma dada digressão, a autora discute sobre as relações entre o diretor e os especialistas e, mesmo admitindo que eles podem (e devem) trabalhar em conjunto, reconhece que são ambos pólos de poder, em que pese aquele ser identificado, tanto externa como internamente, como a maior figura do poder escolar. Esse poder identificado com a figura do diretor emerge, na visão da autora, por um lado da legislação e de outra parte provém das expectativas que a organização escolar tem em relação ao diretor, resultando em dois tipos de pressões sobre ele: pressões legais e pressões sociais. (SOUZA, 2006, p. 57).

Prosseguindo, destacamos uma crítica à visão da autora, tecida por Souza com relação ao entendimento que ela tem de que a administração pode ser a mesma em distintas organizações, questionando como se pode (...) “utilizar as mesmas ferramentas, se os objetivos das organizações são tão diversos”? (SOUZA, 2006, p. 58). Outra crítica contundente ao trabalho de Alonso, registrada por Souza é que a “autora não observa no papel do diretor de escola uma natureza política”. (SOUZA, 2006, p. 58):

É curioso que a autora não apresente em nenhuma passagem a discussão sobre o diretor de escola ser o chefe de uma repartição pública, no caso do ensino oficial. Isso poderia dar maior sustentação à sua tese sobre a função administrativa e o papel do diretor. Em outras palavras, se o diretor da escola é, antes de tudo, o encarregado oficial por uma repartição pública, a ele cabe antes de qualquer tarefa técnica ou política, uma tarefa de condução administrativa deste braço do Estado que é a escola. Mas, talvez porque isto tornasse ainda mais clara a face política do diretor de escola, a autora não discutiu tal ponto. (SOUZA, 2006, p. 58-59)

E continua:

(...) a autora não discute a administração escolar como o espaço da (re) definição de objetivos educacionais. (...) Alonso tenta uma missão quase impossível: a de discutir administração educacional/escolar sem debater política e política educacional/escolar.(SOUZA, 2006, p. 59)

Benno Sander, cujas ideias abordadas foram desenvolvidas ao final dos anos 70 e início dos anos 80, é o último autor do “período clássico”, analisado por Souza. Os livros analisados foram “Administração da Educação no Brasil: a produção do conhecimento”, 1981 e “Consenso e conflito: perspectivas analíticas na pedagogia e na administração da educação”, de 1984.

Trouxemos para nossa discussão as ideias expressas por Sander, sob a ótica de Souza, acerca dos critérios que orientam a administração escolar, por considerar que esses mesmos critérios podem ser observados na definição do perfil do diretor de escola estabelecidos pela SEDUC, e que se manifestam nas competências exigidas para provimento do cargo, como apresentaremos no capítulo dois do presente trabalho. São eles: (...) “relevância (dimensão humana), efetividade (dimensão sociopolítica), eficácia (dimensão pedagógica) e eficiência (dimensão econômica)” (SANDER apud SOUZA, 2006, p. 62).

Finalizando a retomada do resgate que Souza realizou acerca dos registros que contemplam as primeiras ideias sobre administração escolar, destacamos quais foram as principais contribuições desses autores para a reflexão sobre a função de dirigir as instituições escolares que, de acordo com o entendimento de Souza foi (...) “qualificar as definições da administração e da política escolar e preocupada com a preparação técnica e instrumental dos dirigentes educacionais e escolares” (...) (SOUZA, 2006, p. 64).

E conclui:

Os diretores escolares eram compreendidos pela maioria dos autores do período como chefes da instituição escolar e figuras centrais da sua gestão, a ponto mesmo de se confundir por vezes a pessoa e o processo dirigente. O imbricamento entre a direção e a política educacional também não parecia ser questão de qualquer polêmica, pois aparentemente se reconhecia como “natural” as relações políticas perfeitamente articuladas entre o diretor e o administrador do sistema de ensino. Todavia, destaca-se o reconhecimento do papel pedagógico do diretor, que se era um chefe ou um político, não deixava de ser alguém que se encontrava na escola para garantir as condições de desenvolvimento da educação. Também parece comum, em boa parte desses estudos, a preocupação mais voltada à elaboração de ensaios, de estudos prescritivos, uma vez que voltados aos profissionais que iniciavam sua atuação dirigindo as escolas do país. (...) (SOUZA, 2006, p. 65)

Após as elucidações de Souza referentes ao período por ele denominado de clássico, acerca dos primeiros escritos sobre administração escolar, já nos é permitido identificar algumas marcas das concepções definidas à época, que ainda se encontram como determinantes na definição do papel do diretor de escola até os dias de hoje. Porém, antes de nos determos de modo mais aprofundado a essa análise e, percorrendo o mesmo trajeto de Souza prosseguiremos, respaldando nossas discussões em Paro, contudo, por meio de uma versão mais atualizada da analisada pelo autor em sua tese, conforme já mencionamos.

1.2 A função do diretor escolar prescrita a partir de 2012

Paro admite (...) “que a atividade administrativa, enquanto utilização racional de recursos para a realização de fins, é condição necessária da vida humana, estando presente em todos os tipos de organização social”. (PARO, 2012, p. 162), não desprezando, portanto, a contribuição da administração no âmbito escolar. Porém, alerta que a racionalidade presente na administração geral está diretamente relacionada à racionalidade capitalista, cujo foco é a exploração do trabalho pela classe dominante dos meios de produção e, portanto, é enfático ao afirmar que pode

(...) estar sujeita às múltiplas determinações sociais que a colocam a serviço das forças e grupos dominantes na sociedade, a administração se constitui em instrumento que, como tal, pode articular-se tanto com a conservação do *status quo* quanto com a transformação social, dependendo dos objetivos aos quais ela é posta a servir. (PARO, 2012, p. 162)

Para o autor, a justificativa de sua crítica ao modelo conservador de administração capitalista, equiparada à administração geral e aplicada, indiscriminadamente, a qualquer tipo de organização, inclusive às escolares, é que, como consequência, há o reforço da (...) “absolutização da própria sociedade capitalista, considerada, pela ideologia dominante como organização social perene e insuperável” (...) (PARO, 2012, p. 164), acarretando que:

No contexto dessa concepção dominante, é comum atribuir-se a todo e qualquer problema uma dimensão estritamente administrativa, desvinculando-o do todo social no qual têm lugar suas causas profundas e enxergando-o apenas como resultantes de fatores como a inadequada utilização dos recursos disponíveis, a incompetência das pessoas e grupos diretamente envolvidos, a tomada de decisões

incompatíveis com seu equacionamento e solução, e outras razões que podem facilmente ser superadas a partir de uma ação administrativa mais apropriada. (SOUZA, 2006, p. 165)

É possível admitirmos, dessa forma, que isso ocorra também no contexto escolar: que a maioria dos problemas seja tomada como decorrente da má administração dos gestores, desconsiderando, de acordo com Paro as peculiaridades inerentes a esse contexto: seu caráter abstrato, o elemento humano (aluno), o foco do trabalho dessa instituição e a natureza do trabalho nela desenvolvido que é (...) “a transmissão crítica do saber, envolvendo, portanto, o comportamento humano, que não se contém nos estreitos limites da previsibilidade inerente à máquina”. (PARO, 2012, p. 166), enfatizando o caráter técnico da administração e a desvinculando (...) “de seus determinantes econômicos e sociais”. (PARO, 2012, p. 167).

Paro reforça que as conquistas teóricas da administração poderiam contribuir com a produtividade da escola, porém, desde que o foco fosse a promoção e a melhora na qualidade do ensino, mas deixa claro que não é isso, no entanto, que se pode constatar:

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

O autor avança em relação às críticas quando aponta para as consequências oriundas da popularização ou, ao que ele próprio denomina de “validade universal” (PARO, 2012, p. 164) para a aplicação dos conceitos da administração geral à todas as organizações, desordenadamente, retomando que, na indústria, por exemplo, (...) “a desqualificação do operário deu-se por força da divisão pormenorizada do trabalho, que visava à maior produtividade”. (PARO, 2012, p. 171). Analisando as consequências desse modelo de organização no contexto escolar, o autor expõe que:

No processo de degradação das atividades profissionais do educador escolar, com a consequente desqualificação do seu trabalho e o

aviltamento de seus salários, deu-se algo semelhante: tendo em vista que não interessava à classe detentora do poder político e econômico, pelo menos no que diz respeito à generalização para as massa trabalhadoras, mais que um ensino de baixíssima qualidade, o Estado, como porta-voz dos interesses dessa classe, passou a dar cada vez menor importância à educação pública, endereçando para aí recursos progressivamente mais insuficientes e descuidando cada vez mais das condições em que se realizava o ensino das massas. Tudo isso gerou a multiplicação de classes superlotadas, recursos didáticos precários e insuficientes, precaríssima qualificação profissional e baixíssima remuneração do professor e do pessoal da escola em geral. A consequência inevitável foi a baixa qualidade do ensino, em um círculo vicioso em que a degradação do produto da escola pode ser identificada, ao mesmo tempo, como ponto de partida e como resultado da desqualificação profissional do educador escolar. (PARO, 2012, p. 172)

A prática de administração escolar, com enfoque tecnocrático no âmbito escolar, de acordo com Paro acaba por potencializar a divisão de tarefas, de modo a garantir o controle e a cobrança pela realização das mesmas, intensificando o “sistema hierárquico burocratizado” (PARO, 2012, p. 173), repercutindo diretamente no papel desempenhado pelo diretor de escola que, de acordo com ele, acaba assumindo funções contraditórias, tendo, ao mesmo tempo que lidar com os objetivos educacionais da instituição, em seu papel de educador e cumprir as determinações dos órgãos superiores, em seu papel de gerente.

Assim, Paro entende que (...) “o diretor se vê grandemente tolhido em sua função de educador, já que pouco tempo lhe resta para dedicar-se às atividades mais diretamente ligadas aos problemas pedagógicos no interior de sua escola”. (PARO, 2012, p. 174).

Sobre a divisão e hierarquização das tarefas, Oliveira nos traz um importante alerta ao afirmar que são necessários “mecanismos de controle e repressão à insatisfação enorme que veiculam (...) na práxis educativa” (OLIVEIRA, 2005, p. 46), mecanismos estes imputados nas relações verticalizadas, que acabam por alienar os sujeitos envolvidos e distanciá-los de uma participação, de fato, democrática. Para a autora:

A estrutura educacional capitalista, ao longo de sua História, artificializou a aprendizagem e anulou a produção do conhecimento no âmbito da escola, através do controle rígido e cronometrado, interiorizou a fragmentação do saber para servir justamente aos princípios de reprodução das relações sociais do contexto capitalista. Gerou com isso uma série de conflitos os quais não são solucionados por medidas tecnocráticas como querem as propostas de inspiração neoliberal, que se autodenominam “em defesa da Escola”, pois tais questões não possuem causas técnicas, mas históricas, sócio-políticas e econômicas, advindas da própria contradição de divisão

de classes sociais de interesses antagônicos, contradição esta expressa na divisão de trabalho manual e intelectual que, por sua vez, legitima a exploração dos extratos não proprietários da sociedade, no contexto capitalista temporal e societário onde este processo se materializa. (OLIVEIRA, 2005, p. 46-47)

É possível, a partir dos estudos realizados por Souza, 2006 e da contribuição de Oliveira, ora destacada, refletir sobre a divisão do trabalho, no âmbito da gestão escolar, em suas diferentes esferas: o manual do intelectual, a teoria da prática, o planejamento da execução, e o quanto essa divisão impacta no trabalho do diretor, gerando conflitos e tensões.

Para Oliveira a divisão do trabalho é própria do capitalismo, não sendo apenas uma questão organizacional, mas sobretudo, social, caracterizando-se na (...) “própria divisão de classes que caracteriza a sociedade capitalista desde sua gênese, da subordinação do trabalho ao capital”. (ENQUITA apud OLIVEIRA, 2005, p. 227).

A autora afirma que:

Ao adquirir contornos de extrema hierarquia assenta sobre bases autoritárias, a divisão funcional nos quadros da gestão educacional refletiu, em sua gênese, a lógica da divisão de outros loci desta mesma sociedade, lógica está presente na administração capitalista que, por sua vez, reproduz as relações de poder e propriedade da lógica da apropriação do capital pelos que planejam, alijando de seu domínio os que executam. (OLIVEIRA, 2005, p. 228)

É possível aqui, pensarmos na divisão do trabalho educacional de forma mais ampla, não somente a que ocorre no interior das escolas, mas a que tem início a partir da divisão dos sistemas de ensino e de suas diversas esferas administrativas, como disposto, por exemplo, pelo Decreto nº 64.187, de 17 de abril de 2019, que reorganiza a Secretaria da Educação. A referida legislação, traz no capítulo IV, artigo 4º, a descrição da estrutura básica da SEDUC, que está assim estruturada:

- I Gabinete do Secretário;
- II - Conselho Estadual de Educação - CEE;
- III - Conselho Estadual de Alimentação Escolar de São Paulo - CEAE;
- IV - Comitê de Políticas Educacionais;
- V - Subsecretaria de Acompanhamento da Grande São Paulo;
- VI - Subsecretaria de Acompanhamento do Interior;
- VII - Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação do Estado de São Paulo “Paulo Renato Costa Souza”;
- VIII - Coordenadoria Pedagógica;
- IX - Coordenadoria de Informação, Tecnologia, Evidência e Matrícula;
- X - Coordenadoria de Infraestrutura e Serviços Escolares;

XI - Coordenadoria de Gestão de Recursos Humanos;

XII - Coordenadoria de Orçamento e Finanças;

XIII - Diretorias de Ensino, identificadas nos Anexos I e II deste decreto. (SÃO PAULO, Decreto nº 64.187, de 17 de abril de 2019, reorganiza a Secretaria da Educação e dá providências correlatas).

Ao artigo está acrescida a redação de um parágrafo único, a qual discorre que a SEDUC conta, ainda, com: “1. Entidade vinculada: Fundação para Desenvolvimento da Educação - FDE; 2. Fundo especial: Fundo de Desenvolvimento da Educação em São Paulo - FUNDESP”. (SÃO PAULO, Decreto nº 64.187, de 17 de abril de 2019, reorganiza a Secretaria da Educação e dá providências correlatas).

No decorrer do texto, há o detalhamento da estrutura da SEDUC (capítulo IV), composto por dez artigos, seguido do capítulo V, que determina os níveis hierárquicos que fazem parte da estrutura da Secretaria.

Como podemos observar, a divisão de tarefas e a hierarquização das funções, desde a organização das instituições, se estende à organização da escola, centralizando, na função do diretor, o comando, a chefia, o “poder”. Essa autonomia, associada ao papel do diretor, porém, é limitada e está subordinada às instâncias superiores, o que a torna limitada e lhe confere impedimentos (na maioria das vezes) ao seu poder de agir e às tomadas de decisão.

No dia a dia da gestão da escola, no entanto, essa limitação do poder de agir do diretor, pode ser (e, muitas vezes, é) interpretada como incapacidade, ou até mesmo, incompetência do diretor para lidar com certas situações, quando, na verdade, ele está limitado ao que emana dos órgãos superiores e à sua hierarquia.

Para Oliveira:

(...) ao também focar as reestruturações produtivas do sistema capitalista e seus reflexos nas reformas e políticas educacionais, evidencia as profundas modificações na natureza do trabalho escolar, de forma que os processos de flexibilização e precarização das relações de emprego e trabalho modificam inclusive as práticas escolares e sua gestão, determinando, principalmente, a desvalorização, desqualificação, desprofissionalização e precarização do magistério, sob o imperativo da globalização. (OLIVEIRA, 2005, p. 230)

É possível verificarmos que, quanto maior a hierarquização dos cargos e funções, mais se acentuam as exigências e as formas de controle, que intensificam a falta de autonomia do

diretor, subordinando-o cada vez mais às determinações e às tomadas de decisão de outrem.

Ao retomarmos às contribuições de Paro (2012) cabe-nos destacar a problemática da pressão vivida pelo diretor, que o autor aborda sob dois focos: o da comunidade escolar (pais, alunos, professores e funcionários) e o do Estado e, assim:

(...) como educador que é, e identificado com objetivos legítimos da instituição que dirige, ele se sente compelido a atender às justas reivindicações da escola e da comunidade (...) Entretanto, em seu papel de gerente (é assim que é colocado diante do Estado), ele sente sobre si todo peso de constituir-se no responsável último pelo cumprimento da lei e da ordem na escola, **e tem consciência de que poderá ser punido por qualquer irregularidade que cometa.** (PARO, 2012, p. 174) (Grifo nosso).

Neste ponto, Paro nos alerta que o reflexo da própria imagem do diretor, isto é, a visão que os demais sujeitos da comunidade escolar têm dele, podem ser decorrentes desse antagonismo presente no desempenho de sua função, pois (...) “o diretor é visto, em geral, como detendo poder e autonomia muito maiores do que na realidade possui” (PARO, 2012, p. 175) e, por isso

(...) a posição de autoridade que o diretor ocupa na instituição escolar dificulta grandemente a percepção de que, mesmo sendo o responsável último pelas atividades que aí se desenvolvem, as condições concretas em que se dá a educação escolar e as múltiplas determinações sociais, econômicas e políticas que a condicionam **o tornam impotente para resolver a maioria dos problemas fundamentais que aí se apresentam**”. (PARO, 2012, p. 176) (Grifo nosso).

E reforça:

A impotência do diretor para resolver os problemas da escola articula-se, assim, com o papel de gerente que o Estado lhe reserva, contribuindo ambos esses aspectos para fortalecer os interesses dominantes com relação à educação escolar. A dimensão gerencial permite ao Estado um controle mais efetivo das múltiplas atividades que se realizam na escola, à medida que se concentra na figura do diretor a responsabilidade última por tais atividades, fazendo-o representante dos interesses do Estado na instituição. O diretor assume assim o papel de “preposto” do Estado, com a incumbência de zelar por seus interesses; estes, embora na esfera da ideologia se apresentem como sendo de toda a população, bem sabemos que constituem interesses da classe que detém o poder econômico na sociedade. Por outro lado, a situação de impotência do diretor, diante

dos problemas graves com os quais se defronta a escola, concorre para que esta tenha frustrada a realização de seu objetivo especificamente pedagógico; desse modo, deixa de cumprir sua função transformadora de emancipação cultural das camadas dominadas da população, servindo aos interesses da conservação social. (PARO, 2012, p. 176)

Paro defende que a administração escolar precisa ter como foco os objetivos específicos aos que a escola se propõe, que é oferecer um ensino de qualidade e, para isso, não basta aplicar, indistintamente, os mecanismos e técnicas da administração geral. Além disso, postula a ideia da administração escolar como meio para a transformação social, afirmando que para isso é preciso

(...) “romper com o paradigma de dominação aos quais eles se referem -a empresa ou outra instituição autoritária qualquer- e revê-los à luz do novo paradigma que, no caso, só pode ser a escola democrática e comprometida com a transformação social”. (PARO, 2012, p. 200)

Neste ponto, cabe uma breve discussão acerca do conceito de qualidade acima mencionado. Como é medida a qualidade da educação na rede de ensino paulista? O que significa a qualidade de ensino ofertada nas escolas da rede?

Frare (2019) contribui grandemente com essa reflexão em sua tese, ao abordar o impacto das avaliações externas no trabalho na escola. A autora discute justamente que, na rede estadual, o conceito de qualidade é medido por números, pelos índices (IDESP⁵) atingidos pela realização dessas avaliações e que, “como a melhoria de ensino, na visão neoliberalista da educação, está atrelada ao resultado do IDESP, o nosso não atingimento da meta era visto (...) como um problema a ser resolvido”. (FRARE, 2019, p. 130).

Para a autora, o fato de atrelar a qualidade da educação ofertada pela escola ao atingimento (ou não) de índices preestabelecidos, pode ter como consequência que:

(...) quando essa melhoria não ocorre, significa que a escola falhou, que ela não deu a devida atenção a seus alunos, e, portanto, não é uma escola de “qualidade”. Com isso, introjeta-se nos pais e na sociedade e, porque não dizer, até nos próprios alunos, a crença de que só as escolas com médias altas são escolas de “qualidade”. (FRARE, 2019, p. 131)

⁵ IDESP – Índice de desenvolvimento da educação de São Paulo.

A pesquisadora alerta para o fato de que é urgente a definição do conceito do que é uma “boa educação”, pois enquanto isso não ocorrer, a “qualidade” do ensino continuará sendo interpretada como alcance dos índices, boas notas, aumento da nota e, a má “qualidade” ao não atingimento dos índices, à diminuição das notas. “Desse modo, “boa educação” ou “educação de qualidade”, para a atual política educacional, é aquela que tem a escola que faz aumentar os índices, nessa mesma lógica”. (FRARE, 2019, p. 134).

Quanto aos impactos das avaliações, durante uma das entrevistas realizadas durante nosso trabalho, a diretora ingressante menciona sua preocupação com relação ao fato da obrigatoriedade de os alunos realizarem uma avaliação instituída pela SEDUC, sem, no entanto, não terem nem se apropriado ainda dos conteúdos abordados nessas avaliações.

Encerrando nossas referências às contribuições de Paro, tomamos do autor o alerta de que, para que a gestão democrática seja garantida, deve ser considerada a participação de todos os envolvidos no processo educativo, considerando esse fator como a base para uma administração com vistas à transformação social.

Até aqui, procuramos traçar uma trajetória histórica da função do diretor de escola. Por meio dos estudos de Souza (2006), nos foi possível conhecer os primeiros escritos teóricos sobre administração escolar (datados do início da década 1930), bem como os contextos político, econômico e social que inspiraram tais produções, reconhecendo as características dessas ideias na constituição profissional do diretor.

Dada a complexidade da sociedade e as mudanças constantes que nela ocorrem vimos, através das reflexões de Paro (2012), que a administração tecnocrata, baseada nos conceitos da administração geral para as empresas, repassada à administração das escolas, sem considerar seu propósito e suas especificidades, não é capaz de dar conta dos problemas que surgem em seu interior. Para isso, inclusive, o conceito de administração escolar ganha nova conotação, o de gestão escolar.

Nesse sentido, a função do diretor deixa de ser o de “gerente” (da empresa), que fiscaliza e controla e passa a ser a de “dirigente”, que coordena as ações com vistas a atingir os propósitos definidos, mas que, no entanto, tem a responsabilidade de executar essa gestão de maneira democrática, buscando a transformação social apontada nos estudos de Paro (2012).

1.3 A gestão escolar na legislação e o perfil do diretor da SEDUC

A gestão como processo democrático já fora prevista como um dos princípios do ensino pela Constituição Federal de 1988 em seu artigo 206, inciso VI: “gestão democrática do ensino público, na forma da lei” (BRASIL, 1988) e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN, Lei nº 9394 de dezembro de 1996, artigo 3º, inciso VIII: “gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei”, continuando a prescrever em seu artigo 14, incisos I e II que:

Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: **I** - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; **II** - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes. (BRASIL, 1996)

Estes documentos refletem a busca pela democracia no contexto educacional, além de indicar a necessidade de mudança da administração escolar, com enfoque somente técnico para um novo conceito, que é o da gestão. Contudo, cabe ressaltar que somente a determinação prescrita pela lei não garante a mudança das práticas, sendo necessário que, ao ato ou conceito de administrar ou de gerir a instituição escola, seja agregada a dimensão político-pedagógica do processo, ou seja, retomando o que nos diz Paro, as especificidades da escola devem ser consideradas, assim como os objetivos aos quais a mesma se propõem, que é a formação do ser humano e a transformação social ou, nas palavras de Dourado: “A administração escolar configura-se, antes do mais, em ato político, na medida em que requer sempre uma tomada de posição”. (DOURADO apud SOUZA, 2006, p. 167-168).

Ao coletarmos e apresentarmos todas essas ideias e concepções acerca da administração e gestão escolar, passaremos a apresentar o perfil do diretor de escola da SEDUC, exposto em sua Resolução SE 56, de 14-10-2016, que “dispõe sobre o perfil, competências e habilidades requeridos dos diretores de escola da rede estadual de ensino de São Paulo”. Na sequência, retomaremos as contribuições ora expostas para que possamos, como inicialmente nos propusemos, a traçar um paralelo comparativo entre as ideias de outrora e as atuais, procurando destacar e discutir as diferenças e semelhanças e, principalmente as marcas que permeiam o trabalho do diretor de escola, e que foram deixadas por essas concepções.

A referida legislação (Resolução SE 56) tem início com a definição do perfil do diretor

de escola, ou seja, definindo todos os aspectos que cabem ao diretor compreender e executar para atuar junto à SEDUC:

Como dirigente e coordenador do processo educativo no âmbito da escola, compete ao diretor promover ações direcionadas à coerência e à consistência de uma proposta pedagógica centrada na formação integral do aluno. Tendo como objetivo a melhoria do desempenho da escola, cabe ao diretor, mediante processos de pesquisa e formação continuada em serviço, assegurar o desenvolvimento de competências e habilidades dos profissionais que trabalham sob sua coordenação, nas diversas dimensões da gestão escolar participativa: pedagógica, de pessoas, de recursos físicos e financeiros e de resultados educacionais do ensino e aprendizagem. Como dirigente da unidade escolar, cabe-lhe uma atuação orientada pela concepção de gestão democrática e participativa, o que requer compreensão do contexto em que a educação é construída e a promoção de ações no sentido de assegurar o direito à educação para todos os alunos e expressar uma visão articuladora e integradora dos vários setores: pedagógico, curricular, administrativo, de serviços e das relações com a comunidade. Compete, portanto, ao Diretor de Escola uma atuação com vistas à educação de qualidade, ou seja, centrada na organização e desenvolvimento de ensino que promovam a aprendizagem significativa e a formação integral do aluno para o exercício da cidadania e para o mundo do trabalho. (SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, 2016)

Continuando, o texto apresenta os princípios que orientam a ação do diretor na Secretaria de Estado da Educação de São Paulo: “compromisso com uma educação com qualidade e da aprendizagem com igualdade e equidade para todos; gestão democrática e participativa; planejamento estratégico e foco em qualidade e em resultados”. Na última parte, são delimitadas as dimensões de atuação do diretor de escola: “gestão pedagógica; gestão de processos administrativos e gestão de pessoas e equipes”.

Cada uma das dimensões estipuladas está subdividida em temas. Para cada um desses temas, são apontados as capacidades e os conhecimentos que o diretor deve ter acerca de cada um deles. Para nossa análise, no entanto, não vamos nos ater a essa divisão, tal como se encontra na legislação, pois nosso propósito não é realizar a análise do texto da resolução na íntegra. Nosso objetivo é analisar as exigências postas em cada uma dessas dimensões. Desse modo, focamos apenas nas capacidades e nos conhecimentos que são exigidos do diretor em cada uma das dimensões propostas, o que organizamos no quadro a seguir. Nas colunas “capacidade de” e “conhecimento de”, registramos a quantidade de capacidades e conhecimentos que são exigidos dos diretores referente a cada tema.

Quadro 1: Dimensões de atuação do diretor de escola

Dimensões	Temas	Capacidade de	Conhecimento de
1.Gestão Pedagógica	- Liderar o trabalho pedagógico na escola, assegurando a aprendizagem a todos os alunos.	02	04
	- Coordenação, orientação e monitoramento e avaliação dos processos de ensino e aprendizagem	05	08
2.Gestão de processos administrativos	- Colocar a administração da escola a serviço da aprendizagem dos alunos.	04	05
	- Serviços, materiais e patrimônio	05	02
	- Recursos financeiros	05	04
	- Transporte e merenda	06	04
3.Gestão de pessoas e equipes	- Liderar o comprometimento e o desenvolvimento profissional das pessoas e das equipes.	07	02
	- Avaliação de desempenho e desenvolvimento profissional	03	04
	- Coordenação do quadro de pessoal e vida funcional	02	02

Fonte: Elaborado pela pesquisador

Por meio da análise do quadro, é possível perceber que a maior parte das atribuições do diretor está atrelada à demanda administrativa e, menos centrada no pedagógico. Há somente uma dimensão que se refere ao pedagógico, sendo as outras duas, são referentes ao fazer administrativo.

Ao retomarmos os primeiros escritos sobre administração escolar (reiteramos, datados do início da década de 1930), investigados por Souza (2006) podemos encontrar na Resolução 56(cuja publicação é de 2016), definições semelhantes, como por exemplo, nas publicações de Leão, em que Souza aponta que há ênfase dos aspectos administrativos em detrimento aos pedagógicos. Em Lourenço Filho, onde se evidencia a separação entre o pensar e o fazer, ou percebido nas atribuições dos diretores definidas pelo autor, a qual foi destacada na obra de Souza (2006) que já citamos e retomamos a seguir:

(...) Lourenço Filho enumera uma série de procedimentos necessários ao dirigente escolar na busca de eficiência e de

influência sobre as atividades de ensino que vão desde o processo de sistematização de objetivos, readequação da relação meios e fins, até os cuidados com os edifícios escolares, zelo na frequência dos alunos, regularidade com a documentação escolar, inspeção do trabalho dos professores, avaliação dos resultados de todo o trabalho. (SOUZA, 2006, p. 46-47).

Na análise das contribuições de Myrtes Alonso realizadas por Souza (2006) e aqui já abordadas, também é possível encontrar elementos defendidos pela autora acerca da função do diretor, à época de sua produção, ainda presentes na definição atual (2016) prescrita pela SEDUC. A autora, ao definir o papel do diretor, parte dos pressupostos da teoria da administração, como já vimos, defendendo que a (...) “função administrativa está presente sempre em qualquer organização social na qual exista a divisão do trabalho”. (ALONSO apud SOUZA, 2006, p. 54), diferenciando as “funções administrativas” das “funções técnicas”.

Isto posto, podemos identificar características enraizadas na função dos diretores, como a divisão pormenorizada das tarefas, a centralização do poder e da tomada de decisões em sua figura, o papel fiscalizador da função, a hierarquização dos papéis, etc, que dão ênfase às funções técnicas do cargo, minimizando (ou desconsiderando) o lado político da direção escolar, que vai muito além do mero domínio técnico-administrativo.

Agregam-se às contribuições de Paro, as contribuições de Lück (2010). A autora desenvolve estudos acerca dos processos de gestão educacional e admite, tal como Paro, que a administração escolar foi concebida de acordo com uma “visão objetiva”, pautada no comando e no controle das ações por parte do diretor, desassociada da “humanidade das pessoas e de processos sociais”. (LÜCK, 2010, p. 35-36), corroborando, nesse sentido, com as ideias de Paro de que essa maneira de administrar gerava a “hierarquização”, a “verticalização” e a “burocratização” dos processos educacionais.

Para Lück, o modelo de direção que podia ser observado nas escolas era o centralizado no diretor, responsável por cumprir as determinações dos órgãos superiores, cujo papel poderia ser tomado como o de “gerente” da organização escolar, sendo que o “bom diretor era o que cumpria essas obrigações plena e zelosamente, de modo a garantir que a escola não fugisse ao estabelecido em âmbito central ou em nível hierárquico superior”. (LÜCK, 2010, p. 35).

Essa situação, de acordo com os estudos realizados por Lück

(...) cria uma perspectiva estática, burocratizada e hierarquizada do sistema de ensino e das escolas, por orientar-se pelo estabelecimento

de uniformidade do sistema de ensino – em vez de pela sua unidade – reforçando padrões não de resultados nem de formas de desempenho que desconsideram a necessidade de criatividade, iniciativa e discernimento em relação às dinâmicas interpessoais e sociais, envolvidos na realização do processo educacional. (LÜCK, 2010, p. 34-35).

Para a autora, o enfoque da administração científica também é considerado limitado, tendo em vista que consideram as organizações e as pessoas como “máquinas”, controladas “de fora para dentro e de cima para baixo, a partir de regulamentos e planos limitados e funcionais”. (LÜCK, 2010, p. 37-38).

Lück afirma que, dadas as mudanças, um novo perfil de administrar as escolas se faz necessário, sendo preciso superar “o autoritarismo, a centralização, o conservadorismo, a fragmentação”. (Lück, 2010, p. 30), dando lugar às “práticas interativas, participativas e democráticas, caracterizadas por movimentos dinâmicos e globais.” (LÜCK, 2010, p. 30), o que, para a pesquisadora, demandam esforços, no sentido de aproximar cada vez mais a escola “ao mundo real, para o que é fundamental”. (...) (LÜCK, 2010, p. 33).

Desse modo, segundo Lück, a gestão “abrange (...) a dinâmica das interações” (...) (LÜCK, 2010, p. 38), considerando o trabalho como “prática social”. Para a autora

(...) a gestão educacional corresponde à área de atuação responsável por estabelecer o direcionamento e a mobilização capazes de sustentar e dinamizar o modo de ser e defazer dos sistemas de ensino e das escolas, para realizar ações conjuntas, associadas e articuladas, visando o objetivo comum da qualidade do ensino e seus resultados. (LÜCK, 2010, p. 25)

Para a autora, no entanto, ainda há muito a se aprender com relação à assimilação da prática no contexto educacional, tendo em vista que isso demanda “observação”, “reflexão” e “estudo”, dada “a complexidade dos processos sociais”. (LÜCK, 2010, p. 28).

Na mesma perspectiva abordada por Paro (2012) e Lück (2010), Libâneo (2012) analisa em seus estudos os conceitos de gestão escolar, diferenciando-os dos de administração escolar e, para o autor:

As concepções de gestão escolar refletem diferentes posições políticas e pareceres acerca do papel das pessoas na sociedade. Portanto, o modo pelo qual uma escola se organiza e se estrutura tem dimensão pedagógica, pois tem que ver com os objetivos mais

amplos da instituição relacionados a seu compromisso com a conservação ou com a transformação social. (LIBÂNEO, 2012, p. 447).

De acordo com Libâneo, a direção escolar exerce um importante e fundamental papel no processo educacional e difere da direção de outras instituições, sobretudo, das empresariais, indo “além da mobilização das pessoas para a realização eficaz das atividades”. (LIBÂNEO, 2012, p. 453). O autor destaca que a ação de dirigir uma escola “implica intencionalidade, definição de um rumo educativo, **tomada de posição ante objetivos sociais e políticos**, em uma sociedade concreta”. (LIBÂNEO, 2012, p. 453) (Grifo nosso).

Com base nas reflexões apresentadas, podemos afirmar que o conceito de administração se distingue do de gestão, a medida em que no primeiro, pouco ou quase nunca são considerados os sujeitos envolvidos na atividade a ser gerida, administrada e, nem tampouco, os processos sociais, como aponta Lück. Já, o conceito de gestão abarca o envolvimento dos sujeitos envolvidos, implicando na participação e corresponsabilização dos mesmos nas tomadas de decisão, além de considerar o contexto em que estão inseridos.

Desse modo, a definição e a compreensão das diferentes características presentes nesses dois conceitos foram importantes indicadores que nos auxiliaram a analisar a atividade dos diretores que investigamos.

Após apresentarmos as características que delinearam o trabalho do diretor de escola e seu atual perfil, exigido pela SEDUC, no próximo capítulo, nos dedicaremos a abordar os conceitos que envolvem a análise do trabalho apresentaremos, a partir dos pressupostos da Ergonomia e da Clínica da Atividade.

CAPÍTULO 2

AS CIÊNCIAS DO TRABALHO

Neste capítulo apresentaremos, na primeira seção, o conceito de trabalho sob a perspectiva da Clínica da Atividade e da Ergonomia. Ainda, dentro dessa perspectiva, abordaremos nas próximas seções: as dimensões do trabalho, os gêneros e estilos de trabalho, trabalho prescrito, trabalho realizado e real da atividade, encerrando com a abordagem acerca da relação entre trabalho e ensino.

2.1 O trabalho na Clínica da Atividade e na Ergonomia

O termo trabalho tem sido relatado desde os escritos da Bíblia sagrada. Discutido no século XVIII, dada a necessidade de se organizar o trabalho nas fábricas e, passando pelas definições elaboradas por Marx e Engels, no século XIX como:

(...) condição básica e fundamental de qualquer vida humana, fundadora do humano e do social, como atividade universal criativa de expressão e de realização do ser humano, em que o homem, ao mesmo tempo que coloca nos objetos externos todas as suas potencialidades subjetivas, vai descobrindo e desenvolvendo plenamente a sua própria realidade. (MARX e ENGELS, apud MACHADO, 2008, p. 84)

No século XX, por meio das ideias de Taylor, a ênfase dada era às tarefas executadas pelos trabalhadores, com o objetivo de maior controle da produção e, conseqüentemente, de maior lucratividade.

Já as concepções do fordismo, elaboradas pelo empresário e administrador Henry Ford tinham como base a divisão de tarefas e a linha de produção, ou de montagem (produção em série de automóveis), cujo foco da teoria era o comportamento dos trabalhadores, a aptidão de cada um para executar determinadas tarefas, preconizando a “adaptação dos indivíduos ao trabalho” (MACHADO, 2007, p. 86).

Somente no pós-guerra, em contrariedade às ideias do taylorismo/fordismo, a Ergonomia Francesa surge, idealizada pelo Dr. Alain Wisner, com o propósito de analisar a atividade na própria situação em que ocorre, observando e considerando o trabalhador,

globalmente e não somente por meio daquilo que ele é ou não capaz de executar. Desse modo,

(...) pode-se dizer que a ergonomia francesa ganhou seu maior impulso em uma contraposição ao taylorismo, com inúmeras pesquisas demonstrando como o objetivotaylorista de se prescrever as tarefas dos trabalhadores em seus mínimos detalhes era totalmente inexecutável, dada a inevitável distância entre a prescrição e a atividade real do trabalhador. (MACHADO, 2007, p. 86)

A Ergonomia da Atividade trata o trabalho, discutido sob a ótica do trabalhador, em situações reais por ele vivenciadas, assumindo

(...) que não se pode definir o trabalho efetivo sem se considerar os aspectos que ligam o trabalhador à tarefa que ele é obrigado a cumprir. Assim, assume-se como unidade de análise a atividade da pessoa no trabalho, defendendo-se a idéia de que o trabalhador pode se desenvolver no trabalho. (BUENO, 2007, p. 37)

A Clínica da Atividade, originária da França, tem como precursor o psicólogo Yves Clot. Está respaldada na teoria histórico-cultural (Vygotsky) e fundamentada também pela ideia de desenvolvimento no e pelo trabalho. As pesquisas desenvolvidas com base nos princípios da Ergonomia da Atividade e da Clínica da Atividade são realizadas no próprio ambiente de trabalho, *in loco* e o foco da investigação é observar o agir do trabalhador por meio de sua atuação na prática, ou seja, no desenvolvimento de seu trabalho. Para Clot, nos estudos de Bueno,

(...) o trabalho pode ser definido como uma atividade triplamente dirigida, já que se dirige ao comportamento do sujeito trabalhador, ao objeto da tarefa (guiar um ônibus, cozinhar em um restaurante, etc.) e também aos outros (os passageiros do ônibus, os clientes do restaurante, os colegas de trabalho, os chefes, a própria família, a sociedade, etc.). Para realizar o trabalho, o sujeito poderá recorrer a artefatos materiais (ônibus, panelas, giz, apagador) e/ou simbólicos (prescrições, placas de trânsito, cadernos de receitas, etc.), que poderão ser transformados em instrumentos de desenvolvimento se forem apropriados pelo trabalhador, o qual passará a vê-los como úteis para a realização de sua tarefa, mas continuarão a ser simples artefatos se os trabalhadores não os incorporarem. (BUENO, 2007, p. 37)

Yves Clot é psicólogo do trabalho e pesquisador do CNAM, Conservatoire National des Arts et Métiers, de Paris. Autor de diversas obras relevantes, dentre as quais, o livro “A função

psicológica do trabalho” (2006). Além de outros livros, publicou inúmeros artigos, muitos dos quais já foram traduzidos para o Português.

Clot afirma que:

Nós buscamos transformar o trabalho. Isso é justamente o que nós partilhamos com a ergonomia. A ergonomia de Wisner apresenta a concepção de que se deve adaptar o trabalho ao homem e não o homem ao trabalho, e toda a tradição da psicologia industrial visa justamente adaptar o homem ao trabalho, quer dizer, conformá-lo. Ela analisa a disfunção, mas a disfunção dos homens e não a disfunção da situação, da organização. É verdade que a tradição ergonômica tem como objetivo a ação, a transformação. É verdade, que o objetivo é compreender para transformar. Nesse sentido, eu penso que a ergonomia também é clínica, desse ponto de vista, quer dizer, é um dispositivo de transformação da situação e de restauração da saúde. É por isso que é clínica, por buscar transformar a situação, e é clínica também em função do modelo teórico. Evidentemente, quando dizemos “clínico” em psicologia pensamos imediatamente na psicanálise, é por isso que podemos dizer que a psicodinâmica do trabalho, na tradição psicanalítica, é também uma clínica do trabalho. É verdade, eu decidi manter a idéia de “clínica” ao lado, colada, digamos assim, à de “atividade”, “clínica da atividade”, porque eu insisto no fato de que não podemos tratar da atividade sem tratar da subjetividade. De certa forma, a diferença entre a ergonomia e a “clínica da atividade” reside no fato de que atividade e subjetividade são inseparáveis e é essa dupla – atividade e subjetividade – que me interessou na situação de trabalho. Por isso que uso o termo “clínico”: clínico do ponto de vista de meu engajamento, do lado da experiência vivida, do sentido do trabalho e do não sentido do trabalho; “clínico” do ponto de vista da restauração da capacidade diminuída. A clínica médica visa restaurar a saúde, a “clínica” é a ação para restituir o poder do sujeito sobre a situação. (...) Para voltar à sua questão, é verdade que na clínica do trabalho a questão do coletivo é o problema central. Não é o coletivo como grupo, mas o coletivo como recurso para o desenvolvimento da subjetividade individual; é o coletivo no indivíduo que nos interessa. Por isso Vigotski é tão importante. Vigotski apresenta a idéia de que o social não é simplesmente uma coleção de indivíduos, não é simplesmente o encontro de pessoas; o social está em nós, no corpo, no pensamento; de certa maneira, é um recurso muito importante para o desenvolvimento da subjetividade. Nesse sentido, o coletivo não é uma coleção, é o contrário da coleção. O coletivo, nesse sentido, é entendido como recurso para o desenvolvimento individual. É isso o que interessa à clínica da atividade. Há uma dimensão coletiva e subjetiva. (CLOT, 2006, p. 101)⁴

Como aporte desta pesquisa acerca do trabalho, tomaremos, portanto, os conceitos da Ergonomia e da Clínica da Atividade que concebem, conforme já elucidamos, a ideia de

desenvolvimento no e pelo trabalho. A seguir, tomaremos alguns conceitos dessas Ciências, de modo a clarificar um pouco mais o entendimento sobre elas.

2.2 Dimensões do trabalho

Em um de seus inúmeros escritos, Clot define a Clínica da Atividade como sendo “uma metodologia de ação para mudar o trabalho”. (CLOT, 2017, p. 18), pois para ele “O interveniente se volta de início para ação com o intuito de **desenvolver o poder de agir dos profissionais sobre seu meio de trabalho**, sobre a organização e sobre si-mesmos”. (CLOT, 2017, p. 18). (Grifo nosso).

Para Clot, o principal objetivo da Clínica da Atividade é possibilitar o diálogo sobre o trabalho e, dessa forma, retomar e garantir a “criação profissional coletiva” (CLOT, 2017, p. 20). “Quando a paralisia do diálogo profissional sobre as verdades do trabalho ganha o *métier*, este último se endurece e se fragiliza na atividade de cada um e na organização inteira”. (CLOT, 2017, p. 20).

Outro ponto defendido por Clot é sobre as contradições presentes no desenvolvimento do *métier*, sobretudo quando se abrem possibilidades de diálogo sobre ele. Para Clot, a “negação do conflito” acaba por inibir essas contradições, impossibilitando as transformações que se almeja (...) “pois o dinamismo profissional está enraizado nas objeções do real e nos conflitos que ele suscita. Não se trata de chegar à sacrossanta “boa prática” por trás da qual nos organizamos em fila indiana”. (CLOT, 2017, p. 20).

Para o psicólogo é necessário, portanto, atentar para as contradições, pois elas também são pontos essenciais para a tomada de consciência daquilo que se faz, daquilo que não se faz e dos motivos pelos quais não se faz.

O pesquisador explicita que o trabalho pode ser tomado, ao mesmo tempo, como sendo uma ação pessoal, interpessoal, transpessoal e impessoal.

Para o autor, primeiramente é “o gesto pessoal próprio de cada um que nos faz dizer que alguém tem o *métier*”. (CLOT, 2017, p. 20). No entanto, o gesto pessoal não é uma ação solitária, é sempre dirigido a outrem, sendo considerado, nesse aspecto, interpessoal.

Porém, as ações presentes (...) “precisam de antecedentes que permitam se colocar no diapasão da ação: é a história e a memória coletiva que dão a cada um a garantia para agir no

presente e “ver chegar” o futuro”. (CLOT, 2017, p. 20). Para Clot, essa memória é “transpessoal”, é a “história”, a “memória coletiva”, passada de geração a geração, que não pertence a ninguém, exclusivamente, mas está disponível a todos.

Contudo, além da “memória transpessoal” do mértier, há ainda o impessoal, “registrado nas funções oficiais prescritas”: (...) “deveres, status, formação, critérios de avaliação e de recrutamento, indicadores padronizados de performance, enfim um outro mundo além daquele da atividade em situação” (...) (CLOT, 2017, p. 20).

Além das dimensões do trabalho ora abordadas, outras conceituações necessitam serem abordadas como, por exemplo, os gêneros e estilos de trabalho. São essas definições que traremos a seguir.

2.3 Gêneros e estilos de trabalho

Outros importantes conceitos a serem definidos com relação aos elementos que compõem a Clínica da Atividade são os conceitos de gênero e estilos de trabalho. Clot e Faïta (2016), retomam de Bakhtin o conceito de gênero, que o autor utilizou para pensar a atividade linguageira. Para Bakhtin, os gêneros do discurso estão à disposição dos sujeitos e são por eles tomados para a criação de novos enunciados: “Se nos fosse preciso criar pela primeira vez na troca cada um de nossos enunciados, essa troca seria impossível” (BAKHTIN apud CLOT e FAÏTA, 2016, p. 35). “Esses gêneros fixam (...) o regime social de funcionamento da língua. Trata-se de um estoque de enunciados esperados, protótipos das maneiras de dizer ou de não dizer em um espaço-tempo sociodiscursivo”. (CLOT e FAÏTA, 2016, p. 35) e organizam nossa fala e as formas gramaticais. São recriados pelos sujeitos, e não criados por eles. De acordo com os autores, “podemos considerar que a crítica da dicotomia língua prescrita/fala real que Bakhtin dirige às ciências da linguagem é heurística para as ciências do trabalho” (CLOT e FAÏTA, 2016, p. 35), pois “se fosse preciso criar cada vez na ação cada uma de nossas atividades, o trabalho seria impossível”. (CLOT e FAÏTA, 2016, p. 35). O gênero é, portanto,

(...) a parte subentendida da atividade, aquilo que os trabalhadores de um dado meio conhecem e veem, esperam e reconhecem, apreciam ou temem; o que lhes é comum e que os reúne sob condições reais de vida; o que eles sabem dever fazer graças a uma comunidade de avaliações pressupostas, sem que seja necessário reespecificar a tarefa cada vez que ela se apresenta. É como “uma

senha” conhecida apenas por aqueles que pertencem ao mesmo horizonte social e profissional. (CLOT e FAÏTA, 2016, p. 35- 36).

“Poder-se-ia escrever que ele (o gênero) é “a alma social” da atividade. (CLOT e FAÏTA, 2016, p. 36) e que (...) “os gêneros de técnicas formam juntos o que se pode chamar de gêneros de atividades”. (CLOT e FAÏTA, 2016, p. 38). São, em outras palavras, maneiras de se realizar uma atividade, como se portar, como iniciar e terminar uma atividade, como conduzi-la. Essas maneiras

(...) de ver as coisas e as pessoas em um dado meio de trabalho formam um repertório dos atos convenientes ou inadequados que a história desse meio conservou. Essa história fixa as expectativas do gênero, que permite suportar – em todos os sentidos do termo – os inesperados do real. Mobilizar o gênero do métier é também colocar-se no “diapasão profissional”. É poder sustentar-se nele, em todos os sentidos do termo.(...) Eles marcam a afiliação a um grupo e orientam a ação oferecendo, fora da ação, uma forma social que a representa, a precede, a pré-figura e, em consequência, a significa. (CLOT e, FAÏTA, 2016, p. 38-39).

Portanto, é defendido por esses estudiosos que o gênero de atividade “exerce uma função psicológica na atividade de cada um” (CLOT e FAÏTA, 2016, p. 39), pois ele organiza e define as atividades realizadas pelos sujeitos em um dado momento e contexto. (...) “É através dele que os trabalhadores se avaliam e se julgam mutuamente, que cada um deles avalia sua própria ação”. (CLOT e FAÏTA, 2016, p. 39).

Contudo, é possível transformar os gêneros, por meio dos estilos:

Os estilos não cessam de metamorfosear os gêneros profissionais que eles tomam como objetos de trabalho tão logo esses últimos se “desgastem” como meios de ação.(...) O estilo participa do gênero ao qual ele fornece sua forma. Os estilos são o retrabalho dos gêneros (...) O acabamento do gênero se divide em dois momentos no curso da atividade que se inicia: a atividade do sujeito que se engaja pressupondo a atividade de outro, o qual se engaja então fazendo uso do gênero adaptado à situação. O estilo individual é, antes de tudo, a transformação dos gêneros na história real das atividades no momento de agir, em função das circunstâncias. (...) O estilo pode então ser definido como uma metamorfose do gênero no curso da ação. (CLOT e FAÏTA, 2016, p. 39-40).

Segundo Clot e Faïta, tanto a apropriação dos gêneros, quanto a criação de estilos de trabalho só é possível de ser concretizada mediante o diálogo, pois é por meio dele que os

sujeitos conseguem refletir sobre suas ações; (...) “é a relação dialógica, (...) que oferece as condições favoráveis ao desenvolvimento discursivo pelo qual a atividade pode se retrabalhar e então se revelar”. (CLOT e FAÏTA, 2016, p. 47). Porém, alertam que nesse diálogo

(...) mesmo que seja orientado para o conhecimento da atividade, as contradições, os impasses, os conflitos, as digressões e os encadeamentos sobre si não são excluídos por nenhuma regra de produção, muito pelo contrário. Os processos de interação orientados para a resolução dos problemas fazem parte dela, mas apenas parte, sem prejuízo para tudo o que os sujeitos ali introduzem de modalizações, de atos singulares de gestão de suas temporalidades singulares, de regulação e de avaliação de suas próprias condutas. É, enfim, um diálogo em que os interlocutores, o pesquisador e seus parceiros são convencidos de que ele participa de um trabalho sobre eles mesmos, de uma transformação contínua de suas posturas de atores. (CLOT e FAÏTA, 2016, p.47).

Mas reafirmam que o diálogo é o meio para se “compreender e explicar os mecanismos do desenvolvimento” (CLOT e FAÏTA, 2016, p. 53) e que “é preciso não apenas compreender para transformar, mas também transformar para compreender”. (CLOT e FAÏTA, 2016, p. 53), pois “a experiência profissional não deve apenas ser reconhecida, mas transformada”. (CLOT e FAÏTA, 2016, p. 53) e, nesse sentido, defendem que a experiência, portanto,

(...) só pode ser reconhecida graças à sua transformação. Só a vemos quando ela muda de estatuto: quando ela se torna um meio para viver outras experiências. No nosso vocabulário, pode-se dizer que a transmissão da experiência, quando ela se realiza efetivamente, dá uma história possível a essa experiência. Reconhecê-la é implicá-la em uma história que a modifica. É torná-la disponível para uma outra história além daquela da qual ela sai, pois agir, e sobretudo aumentar seu poder de ação, é chegar a se servir de sua experiência para realizar outras experiências. (CLOT e FAÏTA, 2016, p. 53-54)

Na concepção dos pesquisadores, é preciso se desprender de sua própria experiência para realizar outras experiências, um procedimento que leva à tomada de consciência, que (...) “não é a descoberta de um objeto mental anteriormente inacessível, mas a redescoberta – a recriação – desse objeto psíquico em um novo contexto que o “faz ver de outro modo”.” (CLOT e FAÏTA, 2016, p. 54). Ou, (...) “como diante de um tabuleiro de xadrez”, escreve Vygotski “eu vejo de outro modo, eu jogo de outro modo”. (VYGOTSKI apud CLOT e FAÏTA, 2016, p. 54).

Portanto, para os autores, a tomada de consciência não é somente retomar, reviver o

passado, mas sim a possibilidade de mudança, de transformação desse passado. Vygotski define que “ter consciência de suas experiências vividas não é nada mais do que tê-las à sua disposição”. (VYGOTSKI apud CLOT e FAÏTA, 2016, p. 54-55).

Para Clot e Faïta, há a necessidade de se redefinir o conceito de atividade, tendo em vista que por atividade não se pode compreender somente aquilo que fora realizado, mas também aquilo que não se fez, ou que se pretendia fazer, o que deveria ter sido feito. Portanto, a atividade não é um processo limitado apenas àquilo que se fez, ou, nas palavras dos autores:

O realizado não tem mais o monopólio do real. O possível e o impossível fazem parte do real. As atividades impedidas, suspensas, ulteriores, antecipadas ou ainda inibidas formam com as atividades realizadas uma unidade desarmônica. Apenas ela pode dar conta do curso inesperado de um desenvolvimento, mas também de seus impasses, eventualmente “afligidos”. Mede-se então a que ponto os diálogos profissionais são exercícios estilísticos os quais permitem tomar consciência daquilo que se faz no momento mesmo em que se desfaz dele para eventualmente “refazê-lo”. (CLOT e FAÏTA, 2016, p. 55).

“A atividade não se limita ao que se faz (...) o realizado não tem o monopólio do real”. (CLOT e FAÏTA, 2016, p. 56). Isso, porque a atividade deve ser analisada e compreendida pelo trabalho prescrito, pelo trabalho realizado e pelo real da atividade. É o que abordaremos a seguir.

2.4 Trabalho prescrito, trabalho realizado e real da atividade

Inicialmente, é necessário pontuar que, para a Ergonomia e a Clínica da Atividade, há uma distinção entre tarefa e atividade. “A tarefa é aquilo que se tem a fazer e a atividade, aquilo que se faz”. (LEPLAT & HOC apud CLOT, 2007, p. 115). Portanto, dito de outra forma, a tarefa está relacionada àquilo que a instituição prevê, determina, que seja realizado pelo sujeito e a atividade, aquilo que realmente ele faz. Embora a delimitação da tarefa seja necessária, digamos que, para nortear a ação dos sujeitos há, implicados na tarefa, imprevistos, variações que irão alterar o seu resultado:

O autor (Dejours) ressalva que, por mais precisa que seja a concepção das tarefas, dos métodos, das instruções para o uso de equipamentos e da organização do trabalho, o trabalho somente é

capaz de atingir seus objetivos se todos esses postulados forem, em alguma medida, burlados e modificados: “para que o processo de trabalho funcione, é preciso reajustar as prescrições e afinar a organização efetiva do trabalho, diferente da organização prescrita” (Dejours, 2004, p. 32). A partir disso, compreende-se que trabalhar é preencher a lacuna entre o prescrito e o real [...] o que é preciso fazer para preencher esta lacuna não tem como ser previsto antecipadamente. O caminho a ser percorrido entre o prescrito e o real deve ser, a cada momento, inventado ou descoberto pelo sujeito que trabalha. [Desta forma] o trabalho se define como sendo aquilo que o sujeito deve acrescentar às prescrições para poder atingir os objetivos que lhe são designados; ou ainda aquilo que ele deve acrescentar de si mesmo para enfrentar o que não funciona quando ele se atém escrupulosamente à execução das prescrições (DEJOURS apud PINHEIRO et al, 2016, p. 114)

Ou, nas palavras de Clot:

(...) real da atividade é também aquilo que não se faz aquilo que não se pode fazer, aquilo que se busca fazer sem conseguir os- fracassos-, aquilo que se teria querido ou podido fazer, aquilo que se pensa ou que se sonha poder fazer alhures. (CLOT, 2007, p. 115)

Portanto, para Clot não somente o resultado final da atividade deve ser considerado em sua análise, mas também “as atividades suspensas, contrariadas ou impedidas e mesmo as contra atividades devem ser admitidas na análise”. (CLOT, 2007, p. 116), pois para o autor “essas transformações são parte da atividade” (CLOT, 2007, p. 116), considerando como atividade real, portanto, as atividades também não realizadas porque, para ele, ainda que ocultadas, as atividades não realizadas não estão ausentes e compõem o real da atividade, pois, “privada do sentido e do não-sentido que lhe conferem seus conflitos, a atividade é demasiado amorfa”. (CLOT, 2007, p. 116).

Importante retomar que para a Clínica da Atividade, em toda investigação acerca do trabalho, estão implicados o desenvolvimento e impedimentos da atividade e não apenas o seu funcionamento e é, entre o trabalho prescrito e realizado que se dá o trabalho real, que de acordo com Gomes:

Nessa relação entre trabalho prescrito e realizado, abre-se uma lacuna entre o possível de ser realizado e o que se espera na realização do mesmo. É nesse processo de regulação do trabalho (prescrito e realizado) que ocorre o trabalho real, isto é, a regulação, a readaptação de normas, de situações, de recursos, em que muitas ações são realizadas e outras não, sendo todas elas elementos do “trabalho real”. (...) O trabalho real envolve a expertise do trabalhador em organizar seu trabalho diante de diferentes situações,

nesse processo, ações podem ou não ocorrer e vão interferir diretamente na configuração e no resultado do mesmo. (...) O trabalho real é mais abrangente que o trabalho prescrito e o realizado, pois se caracteriza como uma fonte inesgotável de conhecimentos (teóricos e práticos), de perspectivas pessoais e coletivas, de frustrações sentidas, de sucessos previstos ou imprevistos que interagem entre si e podem ocorrer antes, durante ou depois da realização de um trabalho. (GOMES, 2011, p. 16)

Dadas as conceituações, podemos assim admitir que ao nos referirmos à atividade, não estamos nos referindo apenas às atividades que foram realizadas, mas que nessas atividades estão implícitas também as atividades prescritas e o real da atividade e, assim temos:

- a) Atividade prescrita: é aquilo que deve ser feito, a tarefa dada;
- b) Atividade realizada: é a atividade cumprida, executada;
- c) Real da atividade: é a atividade realizada e tudo aquilo que também se procurou fazer e não se conseguiu, aquilo que se desejou e que não pode ser feito, tudo aquilo que foi feito, com todos os seus impedimentos.

A forma de abordagem do trabalho pela Clínica da Atividade, pela Ergonomia e pela Psicologia do Trabalho tem se estendido aos estudos sobre o trabalho educacional, apontando para a necessidade de se “construir um ponto de vista mais integrativo, interacionista, capaz de melhor apreender a complexidade e a multidimensionalidade das práticas educacionais” (SAUJAT apud BUENO, 2007, p. 40). Ao considerarmos de suma importância a presente afirmação, abordaremos, na próxima seção, as contribuições dos estudos realizados acerca do ensino como trabalho, como aporte à nossa pesquisa.

2.5 Trabalho e ensino

Autores como René Amigues, Frédéric Saujat e Jean-Paul Bronckart tem contribuído imensamente para a análise e reflexão do ensino como trabalho por meio de valiosas investigações acerca do trabalho docente.

No Brasil, membros dos Grupos de Pesquisa ALTER-LAEL (Análise de Linguagem, Trabalho Educacional e suas Relações do Programa de Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, da PUC-SP), ALTER-LEGE (Análise da Linguagem, Trabalho e suas Relações – Letramento, Gêneros Textuais e Ensino - USF/CNPq) e ALTER-AGE (Análise de

Linguagem, Trabalho e suas Relações – Aprendizagem, Gêneros Textuais e Ensino - USP/CNPq) têm desenvolvido pesquisas com foco em situar o ensino como trabalho.

De acordo com esses estudiosos, toda abordagem acerca do trabalho docente deve, primeiro, considerar todas as especificidades que contemplam essa profissão e que a caracterizam.

Quando vemos um professor, em sala de aula, podemos observar apenas uma parte do seu trabalho. Antes de chegar à sala de aula, porém, o professor precisa pensar nas características da turma para qual vai ministrar determinada aula, pensar no conteúdo a ser desenvolvido, em como tal conteúdo deve ser abordado, que atividades podem ser pertinentes de serem desenvolvidas referentes ao conteúdo abordado, que materiais são necessários para o desenvolvimento dessas atividades e em como vai avaliar seus alunos, ou seja, precisou realizar o planejamento da sua aula.

Durante a aula, o professor precisa lidar com os imprevistos que ocorrem: falta do material necessário para realizar a atividade, indisciplina dos alunos, um evento na escola que não lhe fora comunicado, etc e, após a aula, o professor precisa pensar sobre a avaliação desses alunos, atribuindo-lhes notas e/ou conceitos.

Somem-se a todas essas atividades “invisíveis”, isto é, que não podemos observar durante a aula do professor, uma profusão de prescrições (da própria escola e de instâncias superiores a ela), materiais didáticos, legislações, documentos oficiais, etc, que acabam por sentenciar o seu agir. Assim, todo o contexto em que ocorre o trabalho do professor e todas as prescrições a ele dirigidas precisam e devem ser consideradas para a análise do seu trabalho.

De acordo com Machado:

(...) o trabalho docente, resumidamente, consiste em uma mobilização, pelo professor, de seu ser integral, em diferentes situações - de planejamento, de aula, de avaliação -, com o objetivo de criar um meio que possibilite a aprendizagem de um conjunto de conteúdos de sua disciplina e o desenvolvimento de capacidades específicas, relacionadas a esses conteúdos, orientando-se por um projeto de ensino que lhe é prescrito por diferentes instâncias superiores e com a utilização de instrumentos obtidos do meio social e da interação com diferentes outros que, de forma direta ou indireta, estão envolvidos na situação. (MACHADO, 2008, p. 93)

O agir do professor contempla, portanto, não somente a sua ação em sala de aula, mas todos os desafios, conflitos e dificuldades que enfrenta e que não são visíveis a quem observa apenas parte do seu trabalho, como a aula, por exemplo.

Desse modo, podemos compreender que a atividade docente não se restringe à ação de “dar aula”, devendo ser considerada de forma muito mais complexa, como elucidada Bueno:

(...) o trabalho do professor pode ser definido como uma atividade instrumentada (com artefatos como prescrições, regras do ofício, etc.) e dirigida ao próprio professor, ao seu objeto (organizar um meio de trabalho coletivo que propicie a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos), aos outros (alunos, pais, colegas professores, chefes, sociedade, a própria atividade, os outros “dentro do próprio sujeito”, etc.). (BUENO, 2007, p. 53).

A importância de se situar o ensino como uma atividade de trabalho, passível de análise, de investigação e de reflexão é justificado por Machado. A autora afirma que os estudos desenvolvidos pelo Grupo ALTER do LAEL (PUC-SP) distinguem-se dos demais estudos brasileiros realizados sobre educação, tendo em vista que a maioria desses estudos está focada “em questões de ensino/aprendizagem ou de formação docente”. (MACHADO, 2007, p. 94).

Para a pesquisadora, a preocupação dessas pesquisas está em investigar

(...) “os efeitos do agir do professor sobre os alunos, para o aperfeiçoamento de conteúdos e materiais didáticos, para o modo como o professor deve pensar ou deve agir para que seu trabalho seja “bem-sucedido”, ou ainda, no pior dos casos, têm sido guiadas pela premissa de que o não-cumprimento do que é prescrito deve-se a algum “déficit” do professor, que poderia ser superado com o conhecimento de novos conteúdos e novos procedimentos didáticos. (MACHADO, 2007, p. 94)

No entanto, Machado é enfática ao concluir que

(...) o verdadeiro “déficit” não está no professor, mas nas próprias prescrições ou nas condições de trabalho que impedem a realização de seu agir profissional e, portanto, o seu desenvolvimento particular. (MACHADO, 2007, p. 94).

Ao adotarmos, como aporte a essa pesquisa, os pressupostos da Ergonomia e da Clínica da Atividade, acreditamos na contribuição desses elementos para a análise do trabalho do diretor de escola, a que nos propusemos realizar. Pois, por meio deles será possível desenvolver uma visão mais crítica e ampla sobre inúmeros aspectos que constituem o trabalho do diretor que, antes de assumirem tal função são, professores e, assim como eles, precisam lidar, sobretudo com os aspectos que não são observáveis no seu ofício, que estão invisíveis, mas que,

ainda assim, fazem parte do seu ofício e, dessa forma, poderemos realizar uma investigação mais aprofundada sobre os aspectos muitas vezes ignorados, mas que são, inquestionavelmente, pertinentes e indispensáveis para a análise do trabalho.

Para contribuição à investigação, com relação à análise dos textos produzidos por meio das entrevistas de instrução ao sócia, adotaremos os pressupostos do interacionismo sociodiscursivo, os quais abordaremos a seguir.

CAPÍTULO 3

O INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO PARA A ANÁLISE DO AGIR DO DIRETOR

Apresentaremos neste capítulo os pressupostos teórico-metodológicos do interacionismo sociodiscursivo (ISD), seguido pelo modelo de análise por ele proposto, os quais nortearam as análises dos textos produzidos por meio das entrevistas de instrução ao sócia, realizadas com os diretores de escola, participantes desta pesquisa.

3.1 Pressupostos do ISD

Bronckart (1999) esclarece o posicionamento interacionista adotado, defendendo que:

(...) Nossa posição epistemológica é interacionista, no sentido de que rejeita qualquer determinismo exclusivo das capacidades próprias do agente (tese que - *de facto* - é defendida pela posição cognitivista), ao mesmo tempo que recusa qualquer determinismo exclusivo dos pré-construtos sócio-discursivos [langagières] (tese que aflora principalmente em alguns textos de Bakhtin). Em oposição a essas duas formas de reducionismo, sustentamos que a atividade de linguagem é, ao mesmo tempo, o lugar e o meio das interações sociais constitutivas de qualquer conhecimento humano; é nessa prática que se elaboram os mundos discursivos que organizam e semiotizam as representações sociais do mundo; é na intertextualidade resultante dessa prática que se conservam e se reproduzem os conhecimentos coletivos e é na confrontação com essa intertextualidade sócio-histórica que se elaboram, por apropriação e interiorização, as representações de que dispõe todo agente humano, representações *in fine* individuais, no sentido de que se organizam em função das características específicas do percurso experiencial de cada agente, erigindo-o, desse modo, em uma pessoa irredutivelmente singular. (BRONCKART, 1999, p. 338-339)

Com base nos estudos realizados por Bronckart (2006, 2008), Lousada, (2010) esclarece que

(...) o interacionismo sociodiscursivo é uma corrente do interacionismo social que, por sua vez, não é um movimento formalmente constituído, mas uma orientação epistemológica geral, ou um posicionamento epistemológico e político, construído essencialmente a partir das obras de Spinoza, de Marx e de Vygotski (1934/2001). (...) Por sua vez, o interacionismo sociodiscursivo

(ISD) pretende realizar apenas uma parte do projeto do interacionismo social. Ele visa a mostrar o papel fundador da linguagem e sobretudo do funcionamento discursivo/da atividade discursiva no desenvolvimento humano. (...) o ISD conduz trabalhos teóricos e empíricos que se desenvolvem nos três níveis do programa de referência do interacionismo social, a saber: os pré-construídos, as mediações formativas, o desenvolvimento. (LOUSADA, 2010, p. 5)

De acordo com a autora, respaldada em Bronckart com relação a seus objetivos, o ISD postula:

- No nível dos pré-construídos: analisar as produções textuais, considerando que “os gêneros textuais são os produtos de uma atividade linguageira coletiva, organizada pelas formações sociais e visando a adaptar os formatos textuais às exigências das atividades gerais” (LOUSADA, 2010, p. 6).

- No nível das mediações: “o ISD postula que as mediações formativas se realizam em vários locais, com aprendizes de estatutos diversos” (BRONCKART apud LOUSADA, 2010, p. 6), focando nas mediações que ocorrem nos sistemas educativos por considerar que “estes são um local universal de formação nas sociedades contemporâneas” (LOUSADA, 2010, p. 6).

- No nível do desenvolvimento: o ISD (...) “interessa-se, por um lado, pelas condições de construção das pessoas e, por outro, pelas condições da transformação dos construídos sócio-históricos”. (...). (LOUSADA, 2010, p. 6)

Bronckart sustenta (...) “que os seres humanos organizam e regulam suas atividades coletivas com um agir comunicacional semiotizado, isto é, com um agir que explora *signos*”. (BRONCKART, 2006, p. 246). (Grifo do autor). Para o autor, sustentando a tese vygotkiana, (...) “é a apropriação e depois a interiorização dos signos que transformam o psiquismo primário herdado do mundo animal em um pensamento ativo e potencialmente auto-acessível”. (BRONCKART, 2006, p. 248), ocorrendo que

(...) a prática dos signos na atividade de linguagem ou na atividade textual se desenvolve em mecanismos complexos, por meio dos quais são confrontados os conhecimentos coletivos pré-construídos e os conhecimentos individuais, o que torna possível a transformação permanente tanto desses conhecimentos coletivos (com a evolução dos mundos de conhecimento) quanto dos individuais (com o desenvolvimento das pessoas). (BRONCKART, 2006, p. 254).

Esta pesquisa, portanto, se respalda nos pressupostos teórico metodológicos do ISD como embasamento para análise das representações explicitadas nos textos produzidos durante a coleta de dados, através das entrevistas de instrução ao sócio, de modo a melhor compreender o trabalho do diretor, por admitir e compartilhar de Bronckart a afirmativa de que

(...) o desenvolvimento dos conhecimentos humanos nos apresenta-se como um processo contínuo de *confrontar* e de *negociar* o valor atribuído a um signo por uma pessoa individual com os valores atribuídos a esse mesmo signo nos diferentes pré- construídos coletivos. É por isso que a “verdade” dos signos só existe na interação, que a *racionalidade* de nossos conhecimentos é, nesse sentido, apenas um produto de acordo social que se renova perpetuamente e que incide, sobretudo, sobre a definição das condições de validação desses conhecimentos em sua confrontação com as empirias do mundo real. É por essa razão que, se o processo de entrar em acordo por meio da linguagem possibilita o agir coletivo, o conhecimento do estatuto desse agir e dos agentes, esse mesmo processo está permanentemente sendo reelaborado e se encontra inexoravelmente codificado de modo diferenciado nos diversos *espaços de inscrição* (...). (BRONCKART, 2006, p. 250) (Grifos do autor).

3.2 O modelo de análise do ISD

De acordo com o ISD Bronckart (1999) toda ação de linguagem é única e singular e jamais pode ser analisada isoladamente dos fatores que levaram à sua produção, isto é, todo o conjunto de parâmetros utilizados pelo agente-produtor (autor) podem exercer uma influência sobre a forma como um texto foi produzido e organizado. Segundo o autor, esses fatores estão situados em um plano físico e em um plano social, subjetivo.

Com relação ao plano físico, podemos pensar de forma concreta, em elementos situados dentro de um espaço e tempo mensuráveis. Bronckart define quatro parâmetros que compõem o mundo físico: o lugar de produção, que se refere ao lugar (físico) em que o texto é produzido, o momento de produção: extensão do tempo em que o texto é produzido, o emissor, que é a pessoa que produz fisicamente o texto e o receptor – pessoa (s) que pode (m) perceber ou receber o texto. Note-se que o autor utiliza, simultaneamente, os verbos perceber e receber para definir a ação do receptor. Isso se dá pelo fato de que o autor considera que todos podemos receber o texto, mas nem por todos ele poderá ser percebido, isto é, qualquer um pode receber um texto, sendo dele seu receptor, porém, nem todos poderão percebê-lo, ou seja, nem todos são considerados os destinatários daquele texto.

O segundo plano está relacionado ao social, à interação comunicativa, implicada por normas, valores, regras, etc e ao mundo subjetivo (imagem que o agente dá de si ao agir) e é também constituído por quatro fatores: o lugar social, que diz respeito ao grupo social, à instituição na qual o texto é produzido: família, escola, governo, igreja, etc; a posição do emissor: Qual papel desempenha na interação: De pai? Professor? Chefe?; a posição social do receptor: Quem é, verdadeiramente, o destinatário do texto: Aluno? Amigo? Subordinado? E o (s) objetivos (s) do texto: Qual (is) é (são) o (s) ponto (s) de vista do enunciador? Que efeito (s) ele pretende causar em seu (s) destinatário (s)?

Esses dois planos: físico e sociosubjetivo compõem o contexto de produção de um texto. É importante ressaltar, no entanto, que os fatores que os constituem podem ser definidos, *a priori*, mas que, segundo Bronckart, “só influenciam o texto através das representações pessoais do agente-produtor.” (BRONCKART, 1999, p. 94), isto é, das experiências e conhecimentos adquiridos pelo agente-produtor ao longo de sua trajetória pessoal.

O conteúdo temático de um texto é composto por todas as informações nele contidas e pode referir-se tanto ao mundo físico, social e subjetivo quanto a dois deles ou até aos três, simultaneamente e, assim como o contexto, está ligado às representações do agente-produtor, e dependem da experiência e do nível de desenvolvimento desse agente.

De acordo com Bronckart “todo texto é organizado em três níveis superpostos e em parte interativos, que definem o que chamamos de folhado textual” (BRONCKART, 1999, p.119), constituído por três camadas superpostas: a infra-estrutura geral do texto, os mecanismos de textualização e os mecanismos enunciativos.

A infra-estrutura geral do texto é nível mais profundo constituído pelo plano mais geral do texto, pelos tipos de discurso que comporta, pelas modalidades de articulação entre esses tipos de discurso e pelas sequências desenvolvidas, contemplando:

- O plano geral do texto: é a organização do conteúdo temático que, a grosso modo, é como o texto está organizado.
- Os tipos de discurso: relato interativo, narração, discurso interativo e discursoteórico.

Exemplos:

- Relato interativo: Quando eu era coordenadora na rede municipal...
- A narração: No de 1994, a equipe de supervisores fez um relatório sobre os

diretores.

- Discurso interativo: eu faço a minha dissertação neste momento
- Discurso teórico: De fato, em uma formação social composta por diversas classes e em...
- As articulações entre tipos de discurso: procedimentos utilizados para a articulação, “encaixamento” dos discursos utilizados.
- A sequência (ou sequencialidade): é a planificação do texto e as sequências nele presentes: sequências narrativas, explicativas, argumentativas, etc.

Além da infraestrutura, temos os mecanismos de textualização que fazem parte do nível intermediário do folhado textual e são utilizados para estabelecer uma coerência temática (articulados à linearidade do texto, fluência do conteúdo temático) - conexão, coesão nominal e coesão verbal.

- Conexão: marca as articulações da progressão temática - realizadas por organizadores textuais - conjunções, advérbios ou locuções adverbiais, grupos preposicionais grupos nominais e segmentos de frases: um dia, a partir desse momento, enfim, portanto, logo que, mas, entretanto, como, por isso, então, etc.

- Coesão nominal: tem a função de introduzir temas, personagens e retomá-los e/ou substituí-los ao longo do desenvolvimento do texto - mecanismo realizado por unidades denominadas de anáforas e podem ser pronomes pessoais, relativos, demonstrativos e possessivos e também alguns sintagmas nominais: a partir de agora, etc.

- A coesão verbal: assegura a organização temporal e/ou hierarquia dos processos, realizada por tempos verbais, dependem dos tipos de discurso.

Já os mecanismos enunciativos funcionam para a manutenção da coerência pragmática (ou interativa) do texto, contribuem para o esclarecimento dos posicionamentos enunciativos: Quem assume o que está sendo dito? Quais vozes se expressam? Esses mecanismos expressam os julgamentos, posicionamentos, opiniões, sentimentos, etc. Contemplam os mecanismos enunciativos:

- O posicionamento enunciativo e vozes: Pode ser expresso (o posicionamento) pelo próprio agente-produtor, autor do texto ou esse pode atribuir a responsabilidade sobre o que é dito a terceiros – que são outras vozes que se expressam no texto. Essas vozes podem ser: a voz do autor, as vozes sociais (vozes de outras pessoas ou instituições exteriores ao conteúdo

temático); as vozes de personagens (vozes de pessoas ou instituições que estão diretamente ligadas ao percurso temático).

- As modalizações: são avaliações formuladas sobre alguns aspectos do conteúdo temático e podem ser organizadas em quatro subconjuntos: modalizações lógicas (é evidente), modalizações deônticas (dever, poder), modalizações apreciativas (bonito, feio) e modalizações pragmáticas (ele tenta fazer).

Serão esses pressupostos teóricos, conforme já dito, que guiarão as análises dos textos produzidos durante a coleta de dados da pesquisa.

No próximo capítulo, apresentaremos como nossa pesquisa foi desenvolvida.

CAPÍTULO 4

A PESQUISA

Neste capítulo, apresentaremos os objetivos a que nos propusemos ao realizar essa pesquisa, a metodologia utilizada e os participantes que contribuíram para sua realização. Na sequência, apresentaremos os procedimentos realizados para a produção dos dados e os procedimentos para a análise dos dados.

4.1 Objetivos de pesquisa

Consideradas nossas motivações, e indagações, traçamos os objetivos do nosso trabalho.

O objetivo geral de nossa pesquisa é investigar o trabalho do diretor de escola pública por meio de uma entrevista de instrução ao sócia.

Como objetivos específicos, visamos:

1. verificar o agir de um diretor experiente e de um iniciante frente a uma mesma tarefa;
2. comparar o agir desses dois profissionais, buscando as convergências e divergências em suas atuações;
3. levantar aspectos que precisam ser trabalhados em um curso de formação de diretores.

4.2 A instrução ao sócia

Nesta seção abordaremos os pressupostos da instrução ao sócia, por meio do qual produzimos os dados da presente pesquisa.

Em 2006, o psicólogo francês Yves Clot por meio de estudos desenvolvidos pelo CNAM (Conservatoire National des Arts et Métiers), na França, passou a incorporar o método, criado inicialmente por Ivar Oddone, em 1970 em seminários de formação operária para trabalhadores da FIAT às pesquisas desenvolvidas na área da Psicologia do Trabalho por meio da Clínica da Atividade e da Ergonomia do Trabalho, cujas teorias e metodologias ultrapassam

as perspectivas tradicionais de análise do trabalho, e tem como principal objetivo analisar a situações de trabalho no e pelo trabalho, buscando não somente compreendê-las, mas, sobretudo, transformá-las.

A instrução ao sócia, inicialmente desenvolvida por Oddone, foi apropriada pela Clínica da Atividade, que deu continuidade aos pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural, essa com destaque às contribuições de Vygotski, dada a preocupação recorrente do autor com a metodologia apropriada para estudar o comportamento humano. Para Vygotski, a origem e o desenvolvimento dos processos psíquicos encontram-se nas interações sociais. Assim, com o objetivo de estudar o desenvolvimento do sujeito, a Clínica da Atividade analisa tanto a tarefa prescrita e a atividade realizada, quanto o real da atividade, salientando que é essencial que o sujeito transforme sua experiência já vivida em objeto de uma nova experiência. Essa concepção inspira-se na ideia vygotskiana, segundo a qual “a consciência é a experiência vivida de uma experiência já vivenciada”. (SILVA et al, 2016, p. 448).

A instrução ao sócia é um método para a análise do trabalho, em parceria do próprio trabalhador com um pesquisador (sócia). Ao solicitar ao trabalhador que o instrua, oriente sobre sua ação, o trabalhador o fará, procurando realizar a instrução da maneira que compreende que deveria ser realizada a própria atividade, momento em que a atividade se configura em mediação.

A proposta feita ao trabalhador é “Suponha que eu sou seu sócia e que amanhã eu me encontro em situação de substituí-lo em seu trabalho. Quais são as instruções que você deveria me transmitir a fim de que ninguém se dê conta da substituição?” (CLOT, 2007, p. 144). O uso da instrução ao sócia, no entanto, admite particularidades em função dos objetivos pretendidos em cada investigação.

Considerando-se que o real da atividade não é notado, observado pelos trabalhadores, conforme já abordamos anteriormente, a instrução ao sócia permite que o trabalhador não somente descreva, mas que, ao fazê-lo, reflita e tome consciência de suas ações, sendo capaz de recriá-las, possibilitando uma transformação do seu modo de agir.

O trabalhador será, portanto, um instrutor que deverá ajudar seu sócia

(...) a se orientar em uma situação que ele não conhece, ao lhe indicar não só o que faz habitualmente, mas também aquilo que não faz nessa situação, aquilo que deveria, sobretudo, não fazer ao substituí-lo, aquilo que ele poderia fazer, mas que não se faz, etc. (CLOT apud RABELO, 2013, p. 4.).

O pressuposto básico da Clínica da Atividade é ter o trabalhador como protagonista, capaz de realizar as mudanças necessárias e ou desejáveis e, portanto, a Clínica da Atividade (...) “vem ao encontro de práticas e formação contínua no campo da educação, envolvendo, ao mesmo tempo, a pesquisa e a intervenção”. (ANJOS, et al, 2017, p. 136), pois

(...) considera que transformações duradouras no mundo do trabalho só podem acontecer na medida em que os próprios trabalhadores assumam a tarefa de protagonizar os processos de transformação. (ANJOS, et al, 2017 p. 134)

Para as autoras, o objetivo da Clínica da Atividade não é a interpretação da situação feita por um analista, mas que os próprios sujeitos envolvidos sejam capazes dessa interpretação. “No final da intervenção, o que conta é que os sujeitos “observados” em seu trabalho pelo interveniente possam tornar-se observadores de sua própria atividade”. (ANJOS et al, 2017, p. 135), afinal

De acordo com essa perspectiva, o interveniente não tem uma prática a sugerir. Seu papel é o de ajudar os próprios trabalhadores, no diálogo entre eles, a encontrar novas formas de ação. Ajudá-los a assumir eles mesmos a responsabilidade pela reflexão sobre seu métier, sobre os gestos e os instrumentos de trabalho, sobre os critérios de qualidade e eficiência da atividade. (ANJOS et al, 2017, p. 135)

A instrução ao sócia, nesta pesquisa, foi realizada com duas diretoras de escola da rede estadual paulista de ensino, uma delas, experiente no cargo e a outra, iniciante.

A escolha pela diretora experiente (DE) se deu pelo fato de a pesquisadora já conhecer o seu trabalho, de modo a considerar que os efeitos pretendidos na produção do texto da instrução possam levar tanto a diretora, como a própria pesquisadora, a refletir sobre a própria prática a partir de uma situação real de trabalho por ambas vivenciadas.

Já a escolha pela diretora iniciante (DI) foi pelo contato da pesquisadora com a diretora durante o curso de formação do qual a pesquisadora era a formadora e, a diretora, a cursista.

4.3 Os participantes da pesquisa: instrutores e sócia

As entrevistas de instrução ao sócia foram realizadas pela pesquisadora com duas

diretoras, uma experiente e outra iniciante, de escolas públicas, que atuam na SEDUC, escolas sob a jurisdição da diretoria de ensino de Bragança Paulista. Julgamos pertinente pontuar algumas informações sobre elas, como tempo de Magistério, formação e tempo de serviço no cargo de diretor antes de procedermos às análises das entrevistas. Ambas atuaram e atuam como diretoras somente na rede pública de ensino, especificamente na rede estadual paulista.

A diretora experiente tem 49 anos de idade, possui habilitação específica para o 2º grau (Magistério), com aprofundamento na área Magistério pré-escola, licenciatura plena em Ciências Físicas e Biológicas; licenciatura plena em Pedagogia; especialização em MBA-Gestão Empreendedora-Educação e especialização em curso sequencial de formação específica-Educação. Atua no Magistério há 29 anos e meio (somente na rede estadual), dos quais 16 anos e meio como diretora de escola.

A diretora iniciante tem 42 anos de idade e cursou o Magistério, possui licenciatura em História e Pedagogia; pós-graduação lato sensu Psicopedagogia, Educação Especial e Gestão Educacional e é Mestre e Doutora em Educação. Trabalha há 21 anos no Magistério, sendo 18 anos na rede estadual e 3 em outras redes de ensino. Como diretora de escola, atua há 2 anos e 6 meses. A diretora fez parte do grupo de diretores ingressantes que realizou o curso específico de formação para diretores, como exigência para ingresso no cargo e como parte integrante do estágio probatório, conforme já mencionamos.

A pesquisadora, a sócia, tem 42 anos de idade, e como já mencionado no memorial desta pesquisa, cursou o Magistério, Licenciatura em Letras e Pedagogia. Atua há 24 anos no Magistério. Já atuou na rede municipal de ensino como professora e coordenadora e há 9 anos, atua na rede estadual como supervisora de ensino.

Apresentaremos na próxima seção o contexto e de que forma ocorreu a produção dos dados.

4. 4 A produção dos dados

Após definida a metodologia da pesquisa, passamos a definir o procedimento para a produção dos dados.

Definimos que a instrução seria realizada por meio de entrevistas individuais com cada diretora.

Informamos cada participante anteriormente da metodologia que seria utilizada para a coleta dos dados e agendamos as datas para realização das entrevistas.

Abordaremos, detalhadamente, como procedemos à produção dos dados no capítulo 5, no item 5.1, onde abordaremos o contexto de produção dos textos.

4.5 Procedimentos de análise

Após realizadas as entrevistas de instrução ao sócia, realizamos as transcrições, que conforme mencionamos, foram realizadas pela pesquisadora que releu os textos já transcritos pelo aplicativo utilizado no celular, ao mesmo tempo em que assistia às filmagens, de modo a garantir a fidelidade e a legitimidade dos textos.

Com as transcrições prontas, procedemos à análise. A análise dos dados está ancorada no quadro teórico metodológico do Interacionismo Sóciodiscursivo-ISD, conforme explicitado no capítulo anterior, além de terem sido tomadas como base as vertentes teórico-metodológicas da Ergonomia da Atividade e da Clínica da Atividade com relação aos elementos e concepções sobre o trabalho.

Assim, verificamos o contexto de produção das entrevistas de instrução ao sócia e a análise dos textos produzidos, verificando sua arquitetura textual para, a seguir, realizarmos a discussão dos resultados com o apoio dos conceitos das Ciências do Trabalho aqui focados.

CAPÍTULO 5

RESULTADOS DAS ANÁLISES

Neste capítulo, apresentaremos os resultados da análise dos textos produzidos por meio da instrução ao sócia de uma reunião com a equipe gestora da escola, realizada pelas diretoras de escola, seguindo os níveis do modelo de análise do ISD (contexto de produção, conteúdo temático e arquitetura textual), mas nos atentando sobretudo aos temas e à escolha lexical.

Na primeira seção, apresentaremos o contexto de produção (físico e social), dos textos produzidos. Na segunda, apresentaremos os temas abordados pelas diretoras durante a instrução. Na sequência, traremos a infraestrutura geral dos textos e os temas, separando-os em duas seções: primeiro, a análise dos temas tratados pela diretora experiente e, na continuidade, os temas abordados pela diretora iniciante. Seguiremos, trazendo os temas em comum abordados pelas diretoras e, na seção seguinte os temas diferentes destacados nos textos.

Na interpretação dos resultados, trazemos também os aportes da Clínica da Atividade e da Ergonomia da Atividade.

5.1.1 O contexto de produção dos textos

Considerando a diversidade de atribuições que fazem parte da rotina escolar, optamos por selecionar uma atividade específica que seria instruída. A atividade definida a ser instruída por ambas as diretoras foi uma reunião com a equipe gestora da escola, atividade que ocorre semanalmente, como parte da rotina escolar.

Como já haviam sido informadas anteriormente, em contato telefônico sobre a metodologia da pesquisa, no início de cada entrevista, a pesquisadora buscou retomar a maneira como devia acontecer a instrução. Em seguida, as diretoras passaram a instruir a pesquisadora de como deveria agir para realizar a reunião com a equipe.

As entrevistas foram realizadas durante a pandemia⁶, mas com o consentimento das participantes e tomadas todas as precauções necessárias para a segurança dos envolvidos,

⁶ A pandemia foi ocasionada pelo COVID-19, o coronavírus. Como a transmissão se dá pelo contato próximo com as pessoas infectadas, foram decretados períodos de quarentena, no Brasil e no mundo, visando ao isolamento social, de modo a evitar esse contato. Atividades que demandavam a aglomeração de pessoas, como as escolares, por exemplo, foram suspensas. Durante esse período (de março a dezembro de 2020), as aulas foram realizadas à distância, por meio de ferramentas digitais, como plataformas, grupos de whatsapp, google meet, zoom, etc.

conversamos presencialmente.

A instrução ao sócia com a diretora experiente (DE) foi realizada na casa da própria diretora, que estava em tele trabalho devido à pandemia. A entrevista ocorreu no dia 27 de agosto de 2020 e durou 22 minutos e 46 segundos.

A entrevista com a diretora iniciante (DI) foi realizada no dia 31 de agosto de 2020, na escola onde a diretora atua e teve a duração de 57 minutos e 54 segundos. Também foram utilizadas a filmagem e o aplicativo de celular para registro da instrução.

As entrevistas foram filmadas, além de gravadas por um aplicativo (no celular) chamado transcrição instantânea, o qual transcreve, já no ato da entrevista, a fala do entrevistado em texto, porém, como há possibilidade de transcrição errônea de algumas palavras pelo aplicativo, posteriormente, a pesquisadora assistiu às filmagens e revisou os textos gerados pelo aplicativo, de modo a garantir a legitimidade dos dados.

Com relação ao contexto sociossubjetivo, vale reforçar que, no caso da diretora experiente (DE), a pesquisadora desempenha o papel social de supervisora da unidade escolar há cerca de cinco anos.

Com relação à diretora iniciante (DI), a pesquisadora desempenha o papel social de supervisora de ensino, não da unidade escolar em que a diretora atua, mas de responsável pelo curso de formação aos ingressantes e pelo estágio probatório, conforme já explicitado anteriormente.

Durante a entrevista com ambas as diretoras, não podemos afirmar que o que prevaleceu foi o papel social exercido pela pesquisadora. Ainda que as duas diretoras mantiveram o foco em instruir a pesquisadora em como proceder na tarefa a ser desenvolvida, buscando dar o máximo de detalhes possível, como se o fizessem a uma interlocutora alheia ao campo de atuação delas, é possível que o papel social exercido pela pesquisadora (o de supervisora de ensino) tenha influenciado a instrução o que, no entanto, não prejudicou na coleta e veracidade dos dados da pesquisa.

5.2 Os temas abordados

Com base nos pressupostos do ISD, já abordados na fundamentação teórica deste trabalho, realizamos a análise dos textos produzidos, verificando: a) infraestrutura geral do texto; b) os mecanismos de textualização e c) os mecanismos enunciativos, de acordo com os

“três estratos do folhado textual” (BRONCKART, 2009, p.119), mas traremos apenas as características mais relevantes, de acordo com cada tópico discutido.

5.2.1 A infraestrutura geral dos textos e os temas

Com relação ao primeiro nível de análise, o da infraestrutura geral do texto, apresentaremos a organização do conteúdo temático, exposta nos quadros a seguir:

Quadro 2. Temas introduzidos pela diretora experiente (DE) e pela pesquisadora

Tema	Tempo	Introduzido pelo diretor	Introduzido pela pesquisadora
Pontualidade	Cerca de 1 minuto.	X	
Esclarecer o conteúdo abordado, sem deixar dúvidas ao grupo	Cerca de 04 minutos.	X	
Ouvir as opiniões, ideias e registrá-las	Cerca de 10 minutos.	X	
Não saber esclarecer alguma dúvida levantada pelo grupo	Cerca de 03 minutos.		X
Dar segurança à equipe para acolher os professores	Cerca de 03 minutos.	X	
Escuta da coordenação pedagógica	Cerca de 04 minutos.	X	
Ouvir o vice-diretor e a diretora por último para não constranger a equipe	Cerca de 04 minutos.	X	
Como lidar com o surgimento de conflito, contrariedade mediante às prescrições	Cerca de 03 minutos.		X

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora

Por meio da análise inicial dos temas, podemos observar que os temas sobre os quais a diretora mais fala se referem aos esclarecimentos sobre a pauta da reunião que devem ser dados à equipe e à escuta dos participantes, de modo que sejam consideradas as ideias e sugestões deles.

Quadro 3 - Temas introduzidos pela diretora iniciante (DI) e pela pesquisadora.

Tema	Tempo	Introduzido pelo diretor	Introduzido pelo pesquisador
Esclarecer o conteúdo abordado, sem deixar dúvidas ao grupo	Cerca de 2 minutos.	X	
Ouvir as opiniões, ideias e registrá-las	Cerca de 3 minutos.	X	
Falta de contato com os alunos durante as aulas remotas	3 minutos em média.	X	
Necessidade de reflexão e mediação com os professores/ Formação dos professores	Cerca de 6 minutos.	X	
Preocupação com a realização de ações concretas e não apenas para cumprir a burocratização	Por volta de 2 minutos.	X	
Pontuar com a equipe os pontos fortes, positivos dos professores	Cerca de 7 minutos.	X	
Desânimo por parte da equipe	Cerca de 3 minutos.	X	
Maior foco é nos alunos	Cerca de 3 minutos.	X	
Refletir sobre os objetivos da avaliação proposta (AAP)	Em média 6 minutos.	X	
Refletir sobre as prescrições	Cerca de 3 minutos.	X	
Formação dos professores	Por volta de 5 minutos.	X	

Recuperação - notas vermelhas	Cerca de 4 minutos.	X	
SEDUC esquece da gestão	Média de 4 minutos.	X	
Possibilidade de determinar a realização de uma ação por parte da direção.	Cerca de 4 minutos.		X

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora

No caso da diretora iniciante (DI), os temas mais abordados por ela fazem referência à formação dos professores e à reflexão dos objetivos das prescrições, no caso, da avaliação determinada pela SEDUC.

Os temas foram apresentados empregando predominantemente o discurso interativo, com marcas de implicação da diretora e do seu interlocutor:

“Daí tem os objetivos e você vai ler na íntegra, por favor. Você lê o tema, os objetivos, a metodologia e a avaliação que vai ser empregada e depois que você fizera leitura, a gente fala de leitura, você torna a perguntar se alguém tem alguma dúvida ou não”. DE

“E aí, você vai esperar um tempo porque elas, provavelmente vão se posicionar em relação aos professores.” DI

E a sequência que organizou a entrevista foi a dialogal, como já seria o esperado, assim como o tipo de discurso interativo já que se trata de uma entrevista em que os dois interlocutores estão presentes na interação comunicativa.

A seguir, apresentaremos as análises dos temas abordados com a diretora experiente.

5.2.2 A diretora experiente

Para a diretora experiente (DE), por meio da análise do texto produzido durante a instrução, pudemos perceber a correlação de sua atividade com outros sujeitos envolvidos no processo, no caso, com os funcionários, já que um dos pontos em que a diretora insiste é que a pauta da reunião dever ser esclarecida, sem deixar dúvidas aos participantes, como podemos observar nos trechos destacados a seguir:

“É uma pauta bastante simples, porém precisa ser muito bem discutida”...

“Às vezes o nível de compreensão de cada participante é diferente, então vá com calma a cada slide que for passado, você comenta, pergunta e reforça se ninguém tem dúvida ou se alguém tem alguma sugestão sobre isso e daí assim você vai trabalhar os 30 slides”. DE

... “mas ao mesmo tempo você tem que se certificar de que foi feita etapa por etapa e que não deixou nenhuma dúvida sem ser esclarecida”. DE

A repetição da palavra dúvida pode identificar a preocupação da diretora com essa parte da reunião, bem como as expressões utilizadas por ela como: “precisa se certificar que não deixou nenhuma dúvida”; “precisa ser bem discutida”; “reforça se ninguém tem dúvida”.

A interdependência da ação da diretora com outros sujeitos envolvidos no processo pode ser percebida por outro tema abordado por ela durante a instrução, que se refere à necessidade de ouvir e acolher a opinião dos participantes, conforme nos mostram os trechos a seguir:

“Você vai fazer o papel de ouvinte. Você vai acolher a opinião deles”... DE

“Então é importante nesse momento ouvir a opinião de cada um, as sugestões que fizerem porque terão que ser consideradas”. DE

Podemos perceber a preocupação da diretora com a opinião dos funcionários, por meio de substantivos próprios ou pronomes pessoais empregados para realizar a coesão nominal que aparecem no texto, como: vocês, eles, deles, participantes, Luciano, Elaine, Heloísa, Paula, Cidinha, Léia e Tainara, o que evidencia a preocupação da diretora com as impressões e com o impacto do conteúdo da reunião para sua equipe:

“O que vocês concordam ou o que vocês não concordam dos slides”. DE

“Todas as sugestões que eles derem e todas as críticas sejam positivas ou negativas referentes aos slides. Você vai fazer o papel de ouvinte”. DE

“Você vai acolher a opinião deles”. DE

“Nós vamos ouvir a sugestão de todos os participantes da reunião”... DE

“Vai participar a direção, no caso você que vai me substituir, né? O Luciano que é o vice-diretor da escola, a Elaine que é a gerente de organização escolar, as meninas da secretaria que são as agentes que

é a Heloísa, a Paula, a Cidinha, a Léia e a Tainara”.

A coexistência do outro na atividade da diretora segue evidenciado em outros temas levantados pela diretora como:

- Dar segurança à equipe para o retorno das aulas presenciais:

“E então a gente primeiro precisa deixar a equipe segura para poder acolher bem os professores. E passar segurança para eles”. DE

- A importância da coordenação pedagógica:

“Depois você vai ouvir a coordenação pedagógica. E essa vai ter que ter uma escuta toda especial, porque a nossa coordenadora ela é um elo de ligação entre os professores, os alunos e a direção da escola. Então ela vai ter muita contribuição para não dar, tá”? DE

- Ouvir o posicionamento da direção por último, para não inibir as colocações dos participantes:

“A direção vai ser a última a se manifestar, porque primeiro a gente vai ter que colher todas as informações dos profissionais que trabalham diretamente com os alunos, entende”? DE

O uso de substantivos na coesão nominal para fazer referência aos outros também se repete com frequência no texto produzido pela instrução realizada pela diretora experiente, nos temas analisados acima: equipe, coordenação pedagógica, participantes, profissionais.

Outro tema abordado pela diretora demonstra a correlação de sua atividade com outras instâncias, no caso, a SEDUC com relação às prescrições que determinam seu trabalho:

“Você deixa bem claro que você entende, que nós estamos seguindo as determinações da Secretaria da Educação e que se houver a possibilidade de se consultar a escola para que possa optar por esse retorno ou não, a direção irá convocar a APM e o conselho de escola para que participem de uma reunião”. DE

Nesse ponto, a pesquisadora levanta a seguinte questão:

“Se durante a reunião aparecer um conflito, por exemplo, alguém se mostrar contrário à essa retomada das aulas, porque pelo que eu entendi é uma determinação da secretaria de educação, é isso? E se alguém se mostrar contrário à essa demanda e de repente, por esse motivo, surgir um conflito na reunião? Como que eu tenho que me posicionar? O que que eu vou falar para eles”? (Pesquisadora)

A diretora demonstra que é necessário que não sejam criados conflitos e que se

obedeçam às prescrições, como podemos perceber nos trechos a seguir:

“Então, a nós no papel da gestão, nós temos que mediar os conflitos da nossa escola, tá”? DE

“Então é claro que um ou outro vai se mostrar contra esse plano de retomada.
É normal, porque tá todo mundo inseguro, né”? DE

“Você vai mediar a situação, não vai entrar em conflito”. DE

“Você deixa bem claro que você entende, que nós estamos seguindo as determinações da Secretaria da Educação”... DE

Após as análises realizadas e, retomando, os pressupostos da Clínica da Atividade abordados por Clot, é possível identificarmos presente no trabalho da diretora uma dimensão fortemente interpessoal, devido à preocupação que ela apresenta com a sua equipe de trabalho:

“Você vai fazer o papel de ouvinte. Você vai acolher a opinião deles” DE

“Então é importante nesse momento ouvir a opinião de cada um, as sugestões que fizerem porque terão que ser consideradas”. DE

“Todas as sugestões que eles derem e todas as críticas sejam positivas ou negativas referentes aos slides. Você vai fazer o papel de ouvinte”. DE

“Você vai acolher a opinião deles”.

“Nós vamos ouvir a sugestão de todos os participantes da reunião”...
DE

“Vai participar a direção, no caso você que vai me substituir, né? O Luciano que é o vice-diretor da escola, a Elaine que é a gerente de organização escolar, as meninas da secretaria que são as agentes que é a Heloísa, a Paula, a Cidinha, a Léia e a Tainara”. DE

Além da dimensão interpessoal, presente no modo de agir da diretora, é possível identificarmos uma dimensão impessoal “registrado nas funções oficiais prescritas”: (...) “deveres, status, formação, critérios de avaliação e de recrutamento, indicadores padronizados de performance, enfim um outro mundo além daquele da atividade em situação” (...) (CLOT, 2017, p. 20), presente no agir dessa diretora, quando ela, mediante questionamento da sócia sobre o surgimento de possíveis conflitos por parte da equipe, instrui que esses conflitos, caso surjam devam ser mediados:

“Você deixa bem claro que você entende, que nós estamos seguindo as determinações da Secretaria da Educação”... DE

Identificadas essas dimensões no agir dessa diretora, observamos que há grande preocupação em cumprir o trabalho prescrito (implementar as determinações da SEDUC quanto aos protocolos sanitários no retorno das aulas presenciais) mas que, durante o trabalho realizado (a realização da reunião para socializar essas normas com a equipe), “as atividades suspensas, contrariadas ou impedidas” (...) (CLOT, 2007, p. 116) emergem (a possível contrariedade da equipe à proposta da SEDUC, a não aceitação dos pais com o retorno presencial) e constituem o real da atividade. Assim, retomamos de Clot e Faït, a afirmação de que

O realizado não tem mais o monopólio do real. O possível e o impossível fazem parte do real. As atividades impedidas, suspensas, ulteriores, antecipadas ou ainda inibidas formam com as atividades realizadas uma unidade desarmônica. (CLOT e FAÏTA, 2016, p. 55).

A postura da diretora experiente mediante ao cumprimento das prescrições nos leva a questionar o porquê desse posicionamento. Enfatizamos o papel da diretora representante da instituição (SEDUC) e que, como parte de suas atribuições, está o cumprimento das determinações por ela emanadas.

Portanto, o questionamento que nos fazemos não é com relação ao fato de a diretora dever ou não cumprir as prescrições, mas à ausência de reflexão mediante essas prescrições, além de nos perguntarmos acerca da causa que a faz se posicionar dessa forma e se anos de experiência (quase 20) na mesma instituição e no mesmo cargo não acabaram por inibir o papel reflexivo desse diretor.

Apresentaremos, na seção a seguir, as análises realizadas do texto da instrução ao sócia realizada pela diretora iniciante.

5.2.3 A diretora iniciante

Assim como a diretora experiente, a diretora iniciante (D.I.) também demonstra preocupação em esclarecer as dúvidas sobre o conteúdo da pauta da reunião:

“Para isso, deixe claro com elas que o objetivo da reunião é retomar sobre as discussões”... DI

“Então, inicie falando que o objetivo da reunião é tratar”... DI

Também é demonstrada a importância de se ouvir a equipe de trabalho:

“E aí, você vai esperar um tempo porque elas, provavelmente vão seposicionar em relação aos professores”. D.I

“Retomar algumas discussões, e ouvi-las para gente seguir para segunda parteda pauta”. DI

...“e dê uma pausa para escutá-las novamente”. DI

De acordo com os trechos analisados acima, o outro também é parte constitutiva da ação da diretora, claramente observado pelo uso de pronomes empregados para realizar a coesão nominal: elas, “las” e de verbos que indicam a ação de levar em consideração a opinião do outro(ouvir, escutar).

Além da equipe de trabalho, aparecem como demais atores da ação da diretora, os docentes e discentes, com os quais a diretora demonstra grande preocupação, notada pela repetição dos substantivos “professores” e “alunos”, no decorrer do texto, conforme podemos observar nos trechos a seguir:

...“porque algo que me preocupa é acerca do afastamento dos nossos alunos etambém dos professores em relação às atividades, então isso precisa ser pontuado então por isso que é um dos objetivos da nossa pauta”. DI

“...é importante que você pontue com elas sobre a falta de contato com algunsalunos”. DI

“Porque se o professor não acompanha eles (alunos) vão também se perdendo”. DI

“Então é importante que você pontue com elas sobre esse movimento, né? A falta de contato com alguns alunos e a não entrega de atividades e a importância do acompanhamento do professor”. DI

A preocupação é notada ainda pelo uso de modalização lógica e pela escolha lexical, conforme mostra o trecho abaixo:

“Eu acredito que é isso, de pontuar nesse momento com elas e sempre pensar, principalmente mais um aspecto importante, né,

deixar que elas reflitam sobre o que vocês acham que poderíamos trazer de reflexão a eles para que percebam essa necessidade, a necessidade de acompanhamento dos alunos”. DI

Com relação aos alunos, a diretora também se demonstra preocupada com relação às avaliações externas, provenientes da SEDUC, a AAP – avaliação da aprendizagem em processo.

“O segundo objetivo, trate com elas também que é sobre a entrega de materiais, em especial da AAP que nós estamos entregando na escola”... DI

A diretora, no entanto, demonstra inquietação não somente com a entrega dessas avaliações e com o preenchimento delas, mas sobretudo e, principalmente com a reflexão que deve ser feita sobre os objetivos dessas avaliações para o aluno, por meio de interrogações que ela própria faz no decorrer do texto, sobre o assunto:

“Então, qual é o objetivo dessa avaliação”? DI

“Então por que que a avaliação veio nesse momento”? DI

Podemos observar que as modalizações apreciativas são usadas para descrever a opinião da diretora sobre a prova:

...“mas a minha preocupação é a falta de sentido dessa avaliação nesse momento”. DI

“Então veja o quanto é problemático isso! Então qual é o objetivo dessa avaliação”? DI

A falta de sentido da avaliação, atribuída pela diretora, como vimos nos trechos analisados acima, pode ser também notada quando ela afirma que os conteúdos da avaliação não foram trabalhados ainda com os alunos:

“Fale a elas que a preocupação nesse momento é a realização da AAP, porque eles não estão vendo esses conteúdos que estão propostos na prova”... DI

E, ainda, pelo uso de outras modalizações apreciativas presentes em outros trechos do texto:

“Mas não é para completar a avaliação. Mas é para pensar acerca daquele conteúdo proposto e o quanto isso tá distante dos alunos nesse momento”. DI

“Para que na verdade, eles se posicionem em relação a isso. Porque na verdade vai ser digitado algo que é mentiroso”. (se referindo ao resultado das avaliações). DI

“Então não tem sentido, então não tem função”. DI

A partir da necessidade apontada pela diretora, em discutir os propósitos da avaliação prescrita pela SEDUC, podemos identificar outra de suas inquietações, que está em refletir sobre as prescrições oriundas dos órgãos superiores:

“Então, trabalhar um pouco com eles sobre essas coisas, não é não é falar mal da prescrição, mas é refletir sobre ela”. DI

Para a diretora é necessário se pensar o objetivo da prescrição:

“Porque senão fica prescrição pela prescrição, e eu vou fazer porque mandaram e não é fazer porque mandaram, é refletir com eles o porquê que isso está sendo posto agora”... DI

Apesar de ela própria demonstrar compreensão de que essa reflexão é um processo difícil para o grupo, como mostram as modalizações apreciativas utilizadas no trecho a seguir:

“Exato. É importante que você pontue com eles o quanto é difícil, com elas, né o quanto é difícil romper uma prescrição”... DI

Ademais, para a diretora, mais do que cumprir as prescrições, é preciso pensar na realização de ações concretas pela equipe, como podemos observar pelo uso de modalizações apreciativas:

“Então, são essas ações, na ação corretiva que eu entendo que é muito mais válido, né, do que a ação corretiva prescritiva da rede estadual. Porque ação prescritiva ela está aqui, posta enquanto um plano de melhoria, mas muito mais do que uma ação posta é o movimento que acontece na escola e esse é vivo, né”? DI

“Isso. Isso mesmo. Porque na verdade senão mais uma vez é uma burocratização que não sai do papel. Então a minha a minha preocupação é sempre essa”... DI

E pelo uso das modalizações deônticas:

“O que então que a gente pode pensar enquanto escola porque eu sempre pontuo, desde o primeiro dia que eu entrei aqui, não é a

macroestrutura que vai pensar em nós, é a micro. Nós temos que pensar aqui, o que podemos fazer aqui para os nossos alunos, porque de lá ninguém nos enxerga”. DI

A diretora pontua ainda a necessidade de revisão pelos professores das notas atribuídas aos alunos durante o período da pandemia e da recuperação desses alunos:

“E o terceiro objetivo, pontue também que é falar também das avaliações realizadas com os professores nesse período, tanto em relação aos roteiros quanto ao processo de recuperação que nós estamos pensando em fazer pelo *google forms*”. DI

De acordo com o texto produzido pela diretora durante a instrução, com relação às notas e recuperação dos alunos, podemos notar que, para ela, a revisão dessas notas e o processo de recuperação são tarefas que devem ser realizadas pelos professores, conforme destacamos nos trechos abaixo:

Pelo uso das modalizações deônticas:

“Tem professores que colocaram as notas vermelhas, eles têm que arrumar aquilo, né”? DI

Pela afirmação feita pela diretora:

“Porque a orientação que foi dada é que **não é** para deixar com nota vermelha”.DI

Pelos verbos utilizados, que fazem referência ao processo de revisão solicitado pela diretora:

“Então a primeira coisa, pontue e com elas, **precisa pedir** para os professores da área **reverem** as notas, o que está em vermelho, **retirar** e **deixar** em branco, né”? DI

“E **arrumar** algumas notas”... DI

Pelo uso de modalização apreciativa ao se referir ao que os professores fizeram:

“... atualizações erradas que eles fizeram porque senão nós não vamos ter uma lista de alunos que precisam se engajar nessa recuperação”. DI

A diretora, no entanto, insiste em enfatizar que o processo de revisão das notas, da recuperação dos alunos, bem como todas as atividades inerentes ao ofício docente, estão relacionados com o processo de formação desses profissionais:

“E aí você pode também pontuar com elas que, da mesma forma que o conhecimento do aluno é um processo, do professor também é”...
DI

Podemos notar a percepção da diretora quanto ao tema expressa nos trechos abaixo, ao:

Colocar o docente como sendo parte do processo, pelo uso de nomes e pronomes que fazem referência aos professores:

“Não uma reflexão impositiva, mas levá-los a pensar sobre as problemáticas ouvindo o que eles têm para nos dizer”. DI

“O impasse é esse, é levá-los a refletir sobre tudo isso”. DI

“Porque eu acredito que é desse movimento que o professor também aprende, refletindo sobre o movimento dele, então é nesse processo que a gente vai”. DI

Demonstrar que deve haver a corresponsabilização da direção e da coordenação com o processo formativo do professor, ao utilizar nomes e pronomes que fazem referência à equipe gestora:

“E isso vai acabar acontecendo à medida que nós vamos proporcionando essas reflexões”. DI

“...para que a gente faça a intervenção, a intervenção, não, a mediação correta”. DI

“o que a gente não pode deixar de pontuar nessa formação, nessa reflexão que vai ser feita com eles”? DI

Usar modalizações apreciativas ao se referir à formação docente:

“Então são esses momentos de reflexão que são importantes para o grupo.” DI

“... não é um processo fácil nem um pouco fácil, mas é um processo, acho que necessário. DI

“Muito mais do que minha imposição. Se eu me imponho enquanto diretora, é só uma imposição, eles vão voltar a fazer tudo igual porque eles não acreditaram”. DI

“Exatamente. Então é um processo de amadurecimento”. DI

Outros temas abordados durante a instrução realizada pela diretora iniciante, também demonstram a preocupação dela com os demais sujeitos envolvidos em sua ação, ao evidenciar

que os pontos positivos da equipe (dos professores) devem ser destacados, o que podemos perceber por meio do uso de modalizações apreciativas com relação ao trabalho dos professores:

“Então, pontue a elas os pontos fortes desse momento, de alguns professores que vem se engajando demais nesse processo”... DI

“Uma coisa simbólica, que fica forte para gente durante os vídeos dele, é que na aula de Física ele tá de chapeuzinho e na aula de Matemática ele tira o chapéu para discernir os vídeos, né. Então até isso ele teve a preocupação, né para diferenciar. Então veja o quanto o professor foi sensível, né a olhar esse movimento dos alunos”. DI

“Levante isso com elas, o quanto é potencializador alguns movimentos dos professores”. DI

“Na área da linguagem, a professora Cíntia, por exemplo, e a Priscila Lucas tem mostrado envolvimento também muito grande”. DI

“Então o Felipe é alguém que a gente abraça na Ciências Humanas para que ele continue com o trabalho positivo”. DI

“Ela faz um trabalho lindo de narrativas, narrativas na Sociologia”. DI

“Alguns professores já começaram a pensar de outra forma. Então eu acho que é isso que é significativo aqui”... DI

Ainda com relação à sua equipe de trabalho, a diretora se refere ao desânimo que pode afetá-la e, por meio das modalizações deônticas, utilizadas nos trechos a seguir, podemos concluir que para ela, essa é uma questão sobre a qual precisa intervir:

“...mas às vezes elas desanimam. Por uma fala, às vezes um professor daquela determinada área, fala alguma coisa e elas se derrubam... e eu também me derrubo, mas mesmo assim a gente tem que se fortalecer”... DI

“Daí eu vou em casa e eu choro lá, né? Eu me frustró lá, mas no dia seguinte eu preciso estar em pé e voltar para que elas sintam isso. Então é importante colocar”... DI

“...E eles não podem desanimar, né? DI

A pesquisadora cogitou a possibilidade de que fosse determinada aos professores a alteração das notas que já haviam sido digitadas no sistema da SEDUC:

“Eu posso pedir para elas determinarem para os professores mudarem essas notas”? Pesquisadora

A diretora expôs sua opinião demonstrando contrariedade ao proposto pela pesquisadora, negando a ação de determinar e apresentando uma proposta oposta:

“Eu acredito que não é determinar, mas é dizer a eles, colocar essas problemáticas e questionar a eles”... DI

E, reafirmando a negativa:

“Não. Não peça para determinar”. DI

Em síntese, para a diretora iniciante, assim como para a experiente, também é possível identificarmos a dimensão interpessoal presente em seu modo de agir:

“E aí, você vai esperar um tempo porque elas, provavelmente vão se posicionar em relação aos professores”. DI

“Retomar algumas discussões, e ouvi-las para gente seguir para segunda parte da pauta”. DI

Assim, como a interferência das prescrições para o desenvolvimento do seu trabalho, ou seja, a presença da dimensão impessoal.

“O segundo objetivo, trate com elas também que é sobre a entrega de materiais, em especial da AAP que nós estamos entregando na escola” DI

No entanto, diferente da diretora experiente, a diretora iniciante demonstra inquietação não somente com o cumprimento da prescrição que, no caso dessa fala, é com relação à entrega da avaliação determinada pela SEDUC aos alunos e a realização dessa avaliação por eles, para digitação dos resultados no sistema, mas sim com a reflexão que deve ser feita sobre os objetivos dessas avaliações para o aluno.

“Então, qual é o objetivo dessa avaliação nesse momento”? DI

...“mas a minha preocupação é a falta de sentido dessa avaliação nesse momento”. DI

Essa inquietação demonstrada na fala da diretora, nos leva a perceber o conflito que ela enfrenta entre o cumprimento da prescrição, que é garantir a realização da avaliação pelos alunos (trabalho prescrito) e a falta de objetivo que vê nessa atividade (real da atividade). Valeressaltar que o conflito não está em não querer cumprir a prescrição, mas exatamente em não concordar com ela da forma como está posta:

“Então, trabalhar um pouco com eles sobre essas coisas, não é não é falar mal da prescrição, mas é refletir sobre ela”. DI

“Porque senão fica prescrição pela prescrição, e eu vou fazer porque mandaram e não é fazer porque mandaram, é refletir com eles o porquê que isso está sendo posto agora”... DI

Um dos caminhos encontrados pela diretora iniciante mediante esse conflito é vislumbrado por meio da formação dos professores e da equipe de trabalho:

“O impasse é esse, é levá-los a refletir sobre tudo isso”. DI

“Porque eu acredito que é desse movimento que o professor também aprende, refletindo sobre o movimento dele, então é nesse processo que a gente vai”. DI

Esse posicionamento da diretora ingressante mediante às prescrições, tão divergente do da diretora experiente, nos aponta duas questões a serem consideradas: a) não foi a experiência no cargo que a levou a esse posicionamento, pois é ingressante; b) não foi (somente) a formação no curso de ingressantes que garantiu a ela formação para adotá-lo.

Cabe então ressaltarmos que, além da experiência profissional e da formação inicial, a trajetória pessoal e a formação da diretora iniciante (Doutora em Educação) foram determinantes para que ela assumisse um posicionamento questionador mediante às prescrições e motivada a levar a equipe a um processo de reflexão sobre elas.

Nas próximas seções, apresentaremos os temas em comum e os temas divergentes abordados pelas diretoras.

5.3 Os temas em comum

Embora com conteúdos diferentes a serem abordados nas pautas da reunião, surgiram temas em comum que foram abordados pelas diretoras.

Um dos temas foi com relação a esclarecer o conteúdo da reunião aos participantes, sem deixar dúvidas:

“mas ao mesmo tempo você tem que se certificar de que foi feito etapa por etapa e que não deixou nenhuma dúvida sem ser esclarecida”. DE

“Para isso, deixe claro com elas que o objetivo da reunião é retomar sobre as discussões”... DI

Outro tema em comum abordado por elas, foi com relação a ouvir a equipe de trabalho e considerar a opinião dos envolvidos:

“Então é importante nesse momento ouvir a opinião de cada um, as sugestões que fizerem porque terão que ser consideradas”. DE
“Retomar algumas discussões, e ouvi-las para gente seguir para segunda parte da pauta”. DI

Podemos identificar, de acordo com Clot a dimensão interpessoal do trabalho presente no modo de agir de ambas as diretoras, pois (...) “na situação vivida, (a atividade) é dirigida não só pelo comportamento do sujeito ou dirigida por meio do objeto da tarefa, mas também dirigida aos outros.” (CLOT, 2007, p. 97).

5.4 Os temas divergentes

Antes de apresentarmos a análise dos temas divergentes discutidos pelas diretoras, é necessário retomar que a tarefa instruída por ambas à pesquisadora foi a mesma: a realização de uma reunião com a equipe gestora da escola. No entanto, o conteúdo da pauta de cada reunião foi diferente.

A diretora experiente abordou os protocolos da SEDUC quanto à retomada das aulas presenciais, enquanto que a diretora iniciante retomou os conteúdos de uma reunião realizada anteriormente, discutiu sobre a entrega e realização da avaliação da aprendizagem em processo, sobre os roteiros de estudo desenvolvidos pelos professores e as respectivas formas de avaliar, e a recuperação dos alunos.

Desse modo, os temas discutidos divergiram, em sua maioria, no decorrer do texto da instrução, como pudemos observar nos quadros que apresentaram o conteúdo temático analisado no presente trabalho.

Isto posto, optamos por trazer à análise os temas abordados pelas diretoras que mais apresentaram divergência entre elas: a diretora experiente demonstrou a necessidade de se obedecer às prescrições, evitando possíveis conflitos, enquanto que a diretora iniciante evidenciou a importância de se refletir sobre as prescrições, conforme demonstraremos nas análises a seguir:

“Então é claro que um ou outro vai se mostrar contra esse plano de retomada.

É normal, porque tá todo mundo inseguro, né”? DE

“Você vai mediar a situação, não vai entrar em conflito”. DE

“Você deixa bem claro que você entende, que nós estamos seguindo as determinações da Secretaria da Educação”... DE

“Então, trabalhar um pouco com eles sobre essas coisas, não é não é falar mal da prescrição, mas é refletir sobre ela”. DI

“Porque senão fica prescrição pela prescrição, e eu vou fazer porque mandaram e não é fazer porque mandaram, é refletir com eles o porquê que isso está sendo posto agora”... DI

Podemos observar que, com relação à dimensão impessoal do trabalho abordada por Clot (2007), enquanto para a diretora experiente cabe o cumprimento dessas prescrições, para a diretora iniciante, cabe antes levar a equipe à reflexão acerca dessas prescrições.

Passaremos, na sequência, a apresentar nossas considerações finais com base nos estudos realizados nesta pesquisa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa apresentada nesta dissertação teve como objetivo geral investigar o trabalho do diretor de escola pública por meio de uma entrevista de instrução ao sócia. Como objetivos específicos, buscamos: a) verificar o agir de um diretor experiente e de um iniciante frente a uma mesma tarefa; b) comparar o agir desses dois profissionais, buscando as convergências e divergências em suas atuações; c) levantar aspectos que precisam ser trabalhados em um curso de formação de diretores.

Para atingir esse objetivo empregamos o quadro teórico do ISD, da Clínica da Atividade e da Ergonomia da Atividade que muito contribuíram para as nossas conclusões da pesquisa, reforçando ainda mais para nós a importância de se ouvir o trabalhador para se conhecer e poder intervir em um dado ofício.

Após as nossas análises das entrevistas, pudemos verificar que nossa investigação nos permitiu compreender melhor o trabalho do diretor de escola por meio da instrução ao sócia.

Pudemos observar que, mesmo em se tratando de diretores em momento distintos da carreira: um iniciante e um experiente, há aspectos em comum que permeiam o seu agir, como a preocupação com a equipe de trabalho e o cumprimento das prescrições emanadas dos órgãos superiores.

No entanto, constatamos também divergências no modo de agir desses profissionais, sobretudo, com relação às prescrições determinadas a eles. Enquanto o diretor experiente toma como ação o cumprimento dessas prescrições, de modo a não gerar conflitos com a equipe escolar, o diretor iniciante, toma como pressuposto propiciar à sua equipe de trabalho a reflexão acerca das prescrições, de modo que as analisem de acordo com o contexto específico da escola em que atuam e considerem os objetivos nelas propostos.

Esses resultados também nos levaram a refletir sobre a nossa atuação enquanto formadora de diretores, (re) pensando estratégias de formação que contemplem, de fato, a realidade vivenciada pelos atores do processo, no caso, os diretores de escola.

Acreditamos que a instrução ao sócia poderia ser uma das estratégias utilizadas nos cursos de formação, não somente para iniciantes, mas no percurso de formação em serviço dos diretores de escola, pois possibilitaria a esses profissionais refletirem sobre a própria prática, como atores do processo e, principalmente, em situações reais de trabalho.

Para a formulação de conteúdos a serem trabalhados em cursos de formação para diretores, entendemos como pertinente a discussão acerca das prescrições e em que as possibilidades e impossibilidades do seu cumprimento impactam no agir dos diretores e o quanto influencia na relação deles com sua equipe de trabalho.

Acreditamos que o diálogo entre diretores e experientes também devam ter espaço nas futuras formações, de modo que todos ampliem o seu poder de agir, ao aumentar o repertório de possibilidades de novas ações.

Isso possibilitaria vislumbrar formas de intervenção possíveis de serem realizadas por eles próprios e que acarretariam em transformações não apenas em seu modo de agir, mas que teria impacto também na própria instituição escolar, de modo geral, a partir do entendimento das situações de trabalho, no próprio contexto em que ocorrem.

Ainda que não tenhamos empregado a instrução ao sócia do modo como fazem os especialistas da Clínica da Atividade com a fase de intervenção e depois de retorno ao coletivo, o emprego desse método nos mostrou que a metodologia auxilia o processo de análise das questões investigadas, tendo em vista que foi possível ouvir os diretores falarem de seu trabalho a partir de uma situação real por eles vivenciada e não fictícia.

Além disso, por meio da instrução ao sócia, os diretores precisaram pensar nos detalhes para a realização da atividade, sendo que no dia a dia, nem sempre há essa possibilidade de reflexão, dada a grande e variada atribuição do cargo que ocupam. Precisaram ainda pensar em situações que poderiam vir a ocorrer durante a substituição e antecipar as possíveis ações para mediá-las.

Contudo, não ter feito ainda o retorno ao coletivo, também nos deixou várias indagações que poderão ser trabalhadas em futuras pesquisas, como por exemplo, se a atuação como diretor, durante muitos anos em uma mesma instituição, afetaria e de que maneira o modo de agir do diretor.

Retomando e continuando a minha trajetória, apresentada na introdução desta dissertação, posso dizer que, devido a todo percurso de desenvolvimento dessa pesquisa, a pesquisadora já não mais se constitui a mesma pessoa, nem tampouco, a mesma profissional.

O ato de investigar propicia ao pesquisador a possibilidade de olhar para as pessoas e os dados investigados de um modo que transcende o olhar do profissional que também analisa.

A análise do profissional, ao investigar a atuação de profissionais com os quais atua, no

caso da supervisão de ensino, está diretamente ligada à avaliação desses profissionais e a proposta de intervenção parte, em geral, das necessidades postas pelas determinações superiores (o cumprimento delas) e, na maioria das vezes, desconsideram o contexto em que essas determinações devem ser cumpridas.

Já a análise do pesquisador, tal como se dera na presente pesquisa, possibilitou olhar de um outro lugar para aquilo que já havia se olhado inúmeras vezes, só que, até então, do mesmo jeito! E, ao olhar com outro olhar, olhar buscando investigar, vislumbrou-se outras possibilidades, outras formas de intervir e de agir.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AQUINO, Cássio Adriano Braz de. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**; Rio de Janeiro, 68 (3): 110-124 Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/arbp/v68n3/09.pdf> Acesso em 21/09/2020.

BARRICELLI, Daniela Dias, SMOLKA Ana Luiza, et al. **Atividade de pesquisa, atividade de ensino: a atividade do intervenat no campo da educação**, 2017, vol 35, n. 3, p.133 – 145. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.24933/horizontes.v35i3.597>>

BARROS, Manoel de: **Memórias Inventadas: as infâncias de Manoel de Barros/iluminuras de Martha Barros**. – São Paulo: Editora Planeta do Brasil, 2008.

BATISTA, Matilde. **Imagine que eu sou seu sócia... Aspectos técnicos de um método em clínica da atividade**. Cadernos de Psicologia Social do Trabalho, 2013, vol 16, n. 1, p.1-8 Não sei se a referência está nas normas.

BATISTA, Matilde. **Imagine que eu sou seu sócia... Aspectos técnicos de um método em clínica da atividade**. Cadernos de Psicologia Social do Trabalho, 2013, vol 16, n. 1, p.1-8 Não sei se a referência está nas normas.

BRASIL, Lei Complementar nº 1.256, de 06 de janeiro de 2015 - **Dispõe sobre Estágio Probatório e institui Avaliação Periódica de Desempenho Individual para os ocupantes do cargo de Diretor de Escola e Gratificação de Gestão Educacional para os integrantes das classes de suporte pedagógico do Quadro do Magistério da Secretaria da Educação e dá providências correlatas**. <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei_complementar/2015/lei.complementar-1256-06.01.2015.html> Acesso em: 28/03/2020.

BRASIL, Lei Complementar nº 1.080, de 17 de dezembro de 2008 - **Institui Plano Geral de Cargos, Vencimentos e Salários para os servidores das classes que especifica e dá providências correlatas**. Disponível em: <<http://www.recursoshumanos.sp.gov.br/estagioprobatario.html>> Acesso em: 28/03/2020.

BRONCKART, Jean Paul. Visão de conjunto. In: J.-P. Bronck art. **Atividades de linguagem, textos e discursos – por um interacionismo sociodiscursivo**. [1999].. Tradução Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. 2. ed. São Paulo: EDUC, 2009.

BRONCKART, Jean Paul. **Entrar em acordo para agir e agir para entrar em acordo**. In: J.-P. Bronckart. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Campinas: Mercado de Letras, 2006.

CLOT, Yves. **Clínica da Atividade. Estudos de Psicologia**, 21(4), outubro a dezembro de 2016, 2017, vol 35, n. 3, p. 446-455. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.24933/horizontes.v35i3.526>> Acesso em 20/09/2020.

CLOT, Yves. **Gêneros e estilos em análise do trabalho: conceitos e métodos**. Belo Horizonte. 2016, vol 25, n. 2, p. 33-60, Daniel Trabalho & Educação.

CLOT, Yves. **Trabalho e poder de agir**. Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira e Marlene Machado Zica Vianna. Belo Horizonte: Fabrefactum, 2010. 368 p. Primeira edição (Série: Trabalho e Sociedade).

CLOT, Yves. **Cadernos de Psicologia Social do Trabalho**, 2006, vol. 9, n. 2, pp. 99-107 Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-37172006000200008 Acesso em 21/09/2020.

CLOT, Yves. **A função psicológica do trabalho** Tradução de Adail Sobral. 2. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.-Título original: La fonction psychologique du travail.

FAÏTA, Daniel. “Gêneros de discurso, gêneros de atividade, análise do trabalho do professor” Capítulo 3 do livro “O ensino como trabalho - uma abordagem discursiva”, **Anna Rachel Machado (organizadora) MACHADO, Anna Rachel. (2004) O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva. Londrina: EDUEL. 325p.**

FERREIRA, João de O. LIBÂNEO, José Carlos. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização**– 10 ed. Ver. E ampl. – São Paulo: Cortez, 2012 (Coleção docência em formação: saberes pedagógicos/coordenação Selma Garrido Pimenta).

FRARE, Rosângela Eliana Bertoldo: **Descortinando os bastidores da sala de aula do 3º ano do ensino médio**: Uma trama envolvendo as prescrições referentes às avaliações externas, Tese de Doutorado USF, Itatiba 2019.

GOMES, Diolina Kátia. (2011). **Perspectivas e estilos do professor experiente e iniciante na formação inicial**: questões teórico-metodológicas. São Paulo. 87f. Dissertação (Mestrado): Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

GUIMARÃES, Anna Maria de Mattos. MACHADO, Ana Raquel. COUTINHO, Antonia. **O interacionismo sociodiscursivo**: questões epistemológicas e sociológicas/Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007. - (Coleção ideias sobre linguagem). Capítulo 5: Por uma concepção ampliada do trabalho do professor.

LOUSADA, Eliane Gouvêa. **Artigo A abordagem do interacionismo sociodiscursivo para a análise de textos**. Abordagens metodológicas em estudos discursivos. São Paulo: Paulistana, 2010 p. 5-20.

LUCK, Heloisa. **Concepções e processos democráticos de gestão educacional**. 6. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. Série Cadernos de Gestão.

OLIVEIRA, Regina Maringoni de. **A Secretaria Municipal de Educação de Campinas (2001-2004): contribuições para o entendimento da Escola Viva**. 2005. 520p. Tese(doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: <<http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/252392>>

PARO, Vitor Henrique. **Administração Escolar: introdução crítica** - 17. ed. rev. e ampl. São Paulo: Cortez, 2012.

PINHEIRO, Francisco Pablo Huascar. COSTA, Maria de Fátima Vasconcelos et al. **Clínica da Atividade: conceitos e fundamentos teóricos**, **Arquivos Brasileiros de Psicologia**; Rio de Janeiro, 68 (3): 110-124 Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/arbp/v68n3/09.pdf> Acesso em 21/09/2020.

RABELO, LAÍS. **Imagine que eu sou seu sócia... Aspectos técnicos de um método em clínica da atividade** **Cadernos de Psicologia Social do Trabalho**, 2013, vol 16, n. 1, p.1-8.

ROCHA, Renata Correa da. **O trabalho do formador na formação continuada: aspectos revelados na autoconfrontação simples**. 2014. 209 p. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós- Graduação Stricto Sensu em Educação da Universidade São Francisco, Itatiba, 2014.

SÃO PAULO, Decreto nº 56.352, de 29 de outubro de 2010, inclui dispositivos que especifica no Decreto nº 56.114, de 19 de agosto de 2010. Disponível em: <<http://www.recursoshumanos.sp.gov.br/estagioprobatorio.html>> Acesso em: 28/03/2020.

SÃO PAULO, Decreto nº 62.216, de 14 de outubro de 2016, **regulamenta a Avaliação Especial de Desempenho para fins de estágio probatório dos ingressantes nos cargos de Diretor de Escola do Quadro do Magistério da Secretaria da Educação**, prevista na Lei Complementar nº 1.256, de 6 de janeiro de 2015, e dá providências correlatas. Disponível em: <https://www.cpp.org.br/procuradoria/publicacoes/item/9971-decreto-62-216-avaliacao-especial-de-desempenho-para-diretor-de-escola>. Acesso em: 28/03/2020.

SÃO PAULO, Decreto nº 56.114, de 19 de agosto de 2010, **Regulamenta a Avaliação Especial de Desempenho para fins de estágio probatório**. Disponível em: <<http://www.recursoshumanos.sp.gov.br/estagioprobatorio.html>> Acesso em: 28/03/2020.

SÃO PAULO, Decreto nº 64.187, de 17 de abril de 2019, **Reorganiza a Secretaria de Educação e da providencias correlatas**. Disponível em: <<http://www.recursoshumanos.sp.gov.br/estagioprobatório.html>> Acesso em: 28/03/2020.

SÃO PAULO, Secretaria de Estado da Educação, **Instrução Conjunta CGRH/CGEB/EFAP/COFI/CIMA/CISE, de 07/12/2018** - Avaliação Especial de Desempenho do estágio probatório de Diretor de Escola. Disponível em: <<https://publicadoeducacao.wordpress.com/2018/12/11/instrucao-conjunta-cgrh-cgeb-efap-cofi-cima-cise-2018-avaliacao-especial-de-desempenho-do-estagio-probatório-de-diretor-de-escola>> Acesso em: 28/03/2020.

SÃO PAULO, Secretaria de Estado da Educação, **Regulamento do curso** disponível em: <http://www.escoladeformacao.sp.gov.br/portais/Portais/84/docs/regulamentos/regulamento_diretores_ingressantes_led_2018_PEleitoral.pdf> Acesso em: 02/02/2020.

SÃO PAULO, Secretaria de Estado da Educação, Resolução SE 56, de 14-10-2016 - **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**. Disponível em: <http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/56_16.HTM?Time=29/06/2017%2015:37:08> Acesso em: 28/03/2020.

SÃO PAULO, Secretaria de Estado da Educação, Resolução SE 72, de 22-12-2017 - **Dispõe sobre Estágio Probatório e Avaliação Especial de Desempenho de titulares de cargo de Diretor de Escola**. Disponível em: <http://www.udemo.org.br/2018/destaques/003_ResolucaoSE722017.html> Acesso em 28/03/2020.

ANEXO I
PAUTA DA REUNIÃO INSTRUÍDA PELA DIRETORA
EXPERIENTE

Pauta da Reunião da Equipe Gestora - E.E. José Dini

“O caminho mais valioso para o sucesso é sempre tentar mais uma vez.” (Autor desconhecido).

Dia: 10/08/2020

Horário: 10 horas

Local: Home Office pelo Google Meet, envio de link aos participantes.

Assunto: Organização Protocolos Covid 08/07/2020. SEE.

Participantes:

Direção: Joelma

Vice Direção: Luciano

Professor Coordenador: Gisleine

Goe: Elaine

A.O. E: Heloisa, Maria Aparecida, Paula, Tainara e Wanderleia.

Objetivos:

- Esclarecer e orientar a equipe técnica administrativa, sobre a importância do desenvolvimento do protocolo de higiene e segurança pessoal no retorno das aulas presenciais prevista para o próximo dia 08/09/2020.
- Compreender papéis e responsabilidades da equipe gestora e técnica administrativa nos processos que envolvem a aprendizagem, organização do ambiente escolar em relação às orientações, monitoramento e fiscalização nas condutas, conforme previstas nos protocolos de higiene, ressaltando a importância destes para a saúde e proteção a vida, dos educandos e equipe

escolar.

- Levantar ações para a organização e desenvolvimento correto e eficaz no dia a dia da unidade escolar, em relação à segurança e higiene de toda a comunidade escolar.

Conteúdos:

Apresentação e leitura do Material Organização Protocolos Covid 08/07/2020. SEE.

Procedimentos:

Após a apresentação do conteúdo, abrir espaço para roda de conversa e debate sobre o assunto, considerando as opiniões e contribuições de cada participante para o levantamento de ações concretas na situação prática do dia a dia do cotidiano escolar e registro em Ata.

Avaliação:

Será realizada por meio da auto avaliação dos membros e dos resultados obtidos, referentes às ações levantadas.

ANEXO II

PAUTA DA REUNIÃO INSTRUÍDA PELA DIRETORA INICIANTE

Aos dezenove dias do mês de agosto de 2020, reuniram-se pelo *Google Meet* a diretora Cidinéia da Costa Luvison, a vice diretora Rosangela Eliana Bertoldo Frare e a coordenadora pedagógica Denise Corrêa de Alencar, para tratar a respeito da reunião do MMR ocorrida na sexta e das demandas de trabalho no período de 17/08 a 21/08/20. Os assuntos tratados foram os seguintes:

✓ Início a reunião pontuando sobre os seus **objetivos** e as **dificuldades encontradas** no trabalho das últimas semanas:

O objetivo da nossa reunião nessa semana é retomarmos nosso encontro de sexta-feira, dia 14/08/2020 com os professores e supervisão a respeito do MMR (Método de Melhoria de Resultados) e enfatizar o quanto me preocupa a participação dos alunos nas atividades, e também dos professores, já que muitas vezes os percebemos muito distantes nesse processo de diálogo e acompanhamento dos alunos. Meu segundo objetivo, é pontuar com vocês a respeito da entrega de materiais e a falta de sentido que observo nas prescrições propostas a nós nesse momento, como a AAP, por exemplo. O terceiro objetivo é falar a respeito das avaliações realizadas pelos professores nesse período, em especial dos roteiros e sua entrega aos alunos que não estão realizando as atividades desde o início, bem como da proposta de recuperação pelo Google Forms.

1º) O que vocês sentiram na reunião de sexta-feira do MMR?

Ações Complementares



Analisando o **plano de melhoria** da nossa escola, identificamos a necessidade de fortalecê-lo com **ações complementares**.

AÇÃO COMPLEMENTAR	INDICADOR IMPACTADO	RESPONSÁVEL	PRAZO
Entrar em contato e incentivar os alunos pelo <u>WhatsApp</u> (professores)	<u>Infrequência no Ensino Fundamental e Médio</u>	<u>Denise Corrêa de Alencar</u>	<u>Enquanto durar o período de aulas não presenciais</u>
Disponibilizar de atividades impressas para serem retiradas na escola.	<u>Infrequência no Ensino Fundamental e Médio</u>	<u>Cidinéia da Costa Luvison</u>	<u>Enquanto durar o período de aulas não presenciais</u>
Elaborar e postar no <u>site</u> da escola e nos grupos de <u>WhatsApp</u> das classes roteiros que possibilitem uma maior compreensão por parte dos alunos em relação ao que está sendo trabalhado nas aulas, ampliados com a gravação de vídeos explicativos pelos professores; esclarecimento de dúvidas em particular no <u>WhatsApp</u> ; devolutiva individual das atividades propostas etc.	<u>Infrequência no Ensino Fundamental e Médio</u>	<u>Denise Corrêa de Alencar</u>	<u>Enquanto durar o período de aulas não presenciais</u>

Ações Corretivas



Analisando o **plano de melhoria** da Diretoria identificamos a necessidade de fortalecê-lo com **ações corretivas** referentes ao fluxo.

AÇÃO CORRETIVA	INDICADOR IMPACTADO	RESPONSÁVEL	PRAZO
Identificar os alunos que não estão acompanhando as atividades não presenciais a partir da reunião do Conselho de Classe e Série	Infrequência no Ensino Fundamental e Médio	Cidinéia da Costa Luvison	Enquanto durar o período de aulas não presenciais
Entrar em contato com os pais e/ou responsáveis por telefone a partir do levantamento realizado	Infrequência no Ensino Fundamental e Médio	Rosângela Eliana Bertoldo Frare	Enquanto durar o período de aulas não presenciais
Incentivar, orientar – principalmente quanto a organização para a realização das atividades propostas – e acompanhar individualmente esses alunos pelo Messenger do Facebook (equipe gestora)	Infrequência no Ensino Fundamental e Médio	Cidinéia da Costa Luvison	Enquanto durar o período de aulas não presenciais
Ampliar o acompanhamento e apoio dos professores aos alunos quanto à realização das atividades propostas	Infrequência no Ensino Fundamental e Médio	Denise Corrêa de Alencar	Enquanto durar o período de aulas não presenciais
Abrir os grupos de WhatsApp das sala por um período de tempo em um dia específico da semana para o esclarecimento de dúvidas pelos alunos	Infrequência no Ensino Fundamental e Médio	Denise Corrêa de Alencar	Enquanto durar o período de aulas não presenciais

2º) Avaliação AAP: distanciamento em relação aos conteúdos propostos.

3º) O terceiro assunto seria quanto ao processo de avaliação dos professores. Análise individual com cada professor em relação aos critérios pertinentes a serem utilizados para avaliar os alunos nesse momento, considerando os "n" fatores envolvidos.

4º) Processo de recuperação pelo Google Forms: necessidade de organização durante essa semana.

5º) Pauta do CONVIVA no Atpc de 18/08 a 20/08: saúde mental. Assunto pertinente, mas ainda com muitas resistências. Para o próximo Atpc pontuem a respeito da abordagem colaborativa e metodologia ativa. Antes faremos uma reunião entre nós, pois existe um erro conceitual pontuado nas formações e precisamos esclarecer ao corpo docente a respeito.

6º) APM da escola ainda nada resolvido e a escola com necessidades.

Não tendo mais nada a tratar, encerro a presente ata que foi assinada por mim e pelos demais presentes. Morungaba, 17 de agosto de 2020.

Cidinéia da Costa
Luvison

Rosângela Eliana Bertoldo Frare

Denise Corrêa de
Alencar

ANEXO III

Transcrição da instrução ao sócia realizada com a diretora experiente

Data: 27/08/2020

Duração: 32 min. e 46 segs.

- Bom Joelma, então nós vamos fazer assim ó, nós vamos fazer de conta que eu sou sua irmã gêmea e vou substituir você em uma atividade sua lá na escola, tá? Quando você for me dar as instruções do que eu preciso fazer, você vai me dar todos os detalhes porque nós vamos fazer de conta que eu não tenho ideia de como proceder, então quanto mais detalhes melhor. Ninguém sabe que eu vou substituir, tá. E aí eu vou fazer de tudo para que ninguém perceba essa troca, tá certo? Então a atividade que nós escolhemos foi uma reunião da equipe gestora que você vai fazer com eles e você vai me instruir como se fosse eu que fosse realizar essa reunião. A hora que você quiser começar, pode começar.

- Então vamos lá. Então, Adriana a reunião vai ser para o próximo dia 10 agora, tá às 10 horas da manhã. Então eu peço para você que seja pontual porque a nossa equipe está acostumada com essa organização de começar as coisas no horário. Essa reunião vai ser realizada pelo *Google Meet*, daí você envia o link para eles para eles uns 10 minutos antes de começar a reunião e se certifica de que todo mundo entrou na reunião para você começar a trabalhar. É uma pauta bastante simples, porém precisa ser muito bem discutida porque nós vamos precisar da opinião e das ideias de cada um dos participantes. Será para que o retorno às aulas presenciais ocorra dentro de todos os protocolos de segurança que a secretaria da educação recomenda, tá?

- Eles já sabem que vai ter essa reunião?

- Eles já sabem porque semana passada eu já avisei.

- Então estão todos previamente comunicados, certo? Então eu tenho que primeiro criar link e enviar uns 10 minutos antes?

- Isso.

- Aí eu entro nesse link e aguardo todo mundo entrar, correto? E eu tenho que ser pontual. É a primeira coisa que eu preciso lembrar não se atrasar para reunião. Quem vai participar dessa reunião?

- Vai participar a direção, no caso você que vai me substituir, né? O Luciano que é o

vice-diretor da escola, a Elaine que é a gerente de organização escolar, as meninas da secretaria que são as agentes que é a Heloísa, a Paula, a Cidinha, a Léia e a Tainara. A pauta já está com você, né? Então vamos começar pelo pensamento da pauta. Eu começo com uma frase, tá um pensamento para fazer uma reflexão. Então você lê o pensamento e pergunta se alguém quer comentar alguma coisa. Se ninguém quiser, daí você já inicia a parte pertinente da reunião que no caso é a apresentação dos slides do plano de retomada das aulas presenciais agora para o próximo dia 7 de outubro, tá? São 30 slides. Então eu sugiro que primeiro você apresente o slide, tá?

- Certo.

- Daí tem os objetivos e você vai ler na íntegra, por favor. Você lê o tema, os objetivos, a metodologia e a avaliação que vai ser empregada e depois que você fizer a leitura a gente fala de leitura, você torna a perguntar se alguém tem alguma dúvida ou não. Então vai iniciar a pauta propriamente dita. Daí você vai para apresentação dos slides. Vou tornar a repetir para você: é uma pauta longa, porém simples, mas que não pode ter dúvida para ninguém. Às vezes o nível de compreensão de cada participante é diferente, então vá com calma a cada slide que for passado, você comenta, pergunta e reforça se ninguém tem dúvida ou se alguém tem alguma sugestão sobre isso e daí assim você vai trabalhar os 30 slides. Acabando a apresentação dos 30 slides, novamente vai se referir ao grupo e perguntar: Gente ficou alguma dúvida? Tem alguma coisa que vocês gostariam de destacar com mais atenção? O que vocês concordam ou o que vocês não concordam dos slides. Daí você vai anotar, né? Um rascunho. Todas as sugestões que eles derem e todas as críticas sejam positivas ou negativas referentes aos slides. Você vai fazer o papel de ouvinte. Você vai acolher a opinião deles.

- Deixa eu perguntar. Eu leio todos os slides ou eu tenho que ler e parar?

- Para não ficar muito maçante nem muito cansativo, você lê um slide e pergunta: Tudo bem? Posso ir para o próximo slide? Alguém tem alguma dúvida nesse? Se tiver daí você faz o esclarecimento. Se não tiver, você já pode passar para o segundo slide e assim sucessivamente, tá para não ficar uma coisa muito cansativa, mas ao mesmo tempo você tem que se certificar de que foi feita etapa por etapa e que não deixou nenhuma dúvida sem ser esclarecida.

- E todos os slides vão falar sobre a retomada das aulas? Vão falar sobre o plano de retomada das aulas presenciais? Então eu vou lendo e pergunto se alguém tem alguma dúvida,

se tiver e eu souber eu já vou esclarecer, correto? E se eles tiverem alguma dúvida que eu não saiba para responder?

- Daí Adriana, você seja franca com eles: Agora eu não sei, eu vou procurar tirar essa dúvida junto à supervisão da escola e assim que eu tiver a resposta eu socializo com vocês aqui no grupo. Porque eles já sabem que toda terça-feira às 10 horas da manhã, a gente tem reunião do grupo gestor, tá?

- Então já faz parte da rotina?

- Já. Já faz parte da rotina da nossa da escola, tá? Então você diga que a gente vai ter uma semana para buscar informações para estar dando uma devolutiva para eles na próxima reunião. Se conseguirmos a devolutiva antes, a gente socializa, caso contrário, na próxima reunião a gente passa para eles as informações que nós temos.

- Então se for alguma dúvida, eu anoto e falo isso para eles que eu vou verificar, vou procurar saber e que na próxima semana eu socializo.

- Isso.

- Seguindo a reunião, acabando a apresentação dos slides, vamos para a parte principal da reunião que é o levantamento do plano de ação, que são as ações concretas que nós vamos desenvolver na escola para o retorno com os alunos. Então é importante nesse momento ouvir a opinião de cada um, as sugestões que fizerem porque terão que ser consideradas.

- Posso falar então sobre o plano de ação?

- Adriana, nós vamos fazer assim. Nós vamos ouvir a sugestão de todos os participantes da reunião, que tem um papel muito importante que atuam com os alunos no dia a dia, fazendo os momentos de entrada e saída dos alunos. Quem fica nos portões no período da manhã é a Heloísa com a Tainara, tá. À tarde, é a Cidinha e a Léia. E à noite é a Paula e a Cidinha. Então elas têm muitas contribuições para usar na reunião, porque são elas que estão ali no fluxo de alunos, na entrada e na saída. Temos que lembrar que a nossa escola é rural e que 95% da escola é transportada pelos condutores e que nós precisamos tomar todos os protocolos de segurança possíveis, para que todo o cuidado seja feito, sem tumultuar a entrada e a saída da escola, tá. Nós já recebemos alguns materiais de limpeza e higiene da Secretaria da Educação. Porém, uma quantidade, assim pequena para a nossa escola. Na nossa, escola daria para trabalhar, assim uns 15 dias então nós teremos que comprar mais materiais: álcool em gel

sabonete líquido, cloro. Então é preciso que você ouça eles e busque sugestões, né do que melhor vai atender as necessidades dos nossos alunos e dos nossos professores, para que todo mundo se sinta seguro no retorno às aulas presenciais.

- Então depois que acabar os slides, eu vou falar que nós vamos elaborar nessa reunião mesmo, já um plano de ação de retomada?

- Eu acho que primeiro será necessário discutir com eles, ver as ideias, as angústias, as questões, o que que eles têm a contribuir e marcar para próxima reunião do grupo gestor para fazer propriamente daí o plano de ação de retomada.

- Então nesse momento vai ser mais um momento de escuta, seria isso?

- Momento de escuta, de tirar dúvidas, porque está todo mundo muito preocupado com isso, né? Porque não tem uma vacina, nós estamos tendo alguns problemas com alguns professores que estão assim nos questionando muito sobre essa retomada. E então a gente primeiro precisa deixar a equipe segura para poder acolher bem os professores. E passar segurança para eles. É necessário então, se você ver que a reunião flui que dá para ter algum avanço para o plano de ação, tudo bem. Se você ver que não dá, não se preocupe porque na próxima semana daí a pauta da reunião será propriamente a realização do plano de ação, tá?

- E eu começo ouvindo essas pessoas que você falou: a Tainara, a Paula, a Cidinha e a Léia?

- Começa por elas. Com exceção da Heloísa e da Paula que trabalham no administrativo da escola, todas as demais fazem o papel de inspetor de aluno na escola, então é importante ouvi-las para ver o que que elas sugerem, que dará melhor resultado, desde a colocação do suporte para sabonete líquido, papel toalha, ouvi-las onde que elas acham melhor colocar, porque a minha intenção é instalar uns desses de apertar na porta de cada sala de aula. Mas, de repente pode ser que elas tenham uma ideia melhor, então onde que elas acham ser mais viável estar instalando os contenders, né de álcool em gel, de papel toalha e sabonete líquido, né? Se alguém falar para instalar dentro da sala de aula daí, nesse momento você pode intervir que dentro da sala de aula, eu não recomendo porque às vezes o professor pode sair e deixar a sala sozinha por algum instante e algum aluno ir lá e de repente né, causar um incêndio, alguma coisa que coloque em risco a saúde, porque o álcool mesmo em gel é inflamável, então deixar claro para eles que tem que ser sempre em área externa para que não corra perigo à vida de ninguém e em seguida você ouve a opinião da Elaine porque é ela que vai ver os protocolos de segurança dentro da secretaria, porque ela lida diretamente com os

papéis e com os professores com as pessoas, né? Para ver o que ela acha viável, o que ela acha que funciona em termos de trabalho de secretaria da escola. Depois você vai ouvir a coordenação pedagógica. E essa vai ter que ter uma escuta toda especial, porque a nossa coordenadora ela é um elo de ligação entre os professores, os alunos e a direção da escola. Então ela vai ter muita contribuição para não dar, tá? E depois, por último recomendo que você ouça o Luciano que é o vice-diretor. Por que eu estou deixando o vice-diretor por último? Para que ninguém fique constrangido com a fala que vem direto da direção. Então acho importante, assim ouvir quem tá trabalhando diretamente com os alunos no dia a dia para não ter nenhuma interferência da fala da direção no pensamento deles. A direção vai ser a última a se manifestar, porque primeiro a gente vai ter que colher todas as informações dos profissionais que trabalham diretamente com os alunos, entende?

- E eu vou anotando todas essas sugestões que eles vão me dando?

- Isso. Você anota, assim uma anotação que você entenda depois o que você redigiu e após terminada a reunião, como agora nós estamos em home office e fica difícil de no mesmo instante você fazer a ata, você faz a anotação dos pontos principais para você redigir a ata depois, né? E fala que na próxima reunião você apresenta a ata e faz a leitura para ver se todo mundo concorda e que se eles não concordarem com a ata podem pedir que faça alguma alteração. Daí você manda para eles a ata, via e-mail e pede para eles tomem ciência e que imprimam e depois mandem uma foto para direção da escola ou pelo e-mail administrativo da escola.

- Tá bom. Você falou que a direção vai ser a última a se manifestar, é isso? E eu sou a diretora, né? Então eu vou me manifestar quanto às sugestões, opiniões. O que que eu tenho que falar depois que eu ouvir todo mundo?

- Depois que você ouve todo mundo, você pode expor sim as suas ideias, as suas sugestões, né? Mas sempre deixando, assim bem claro para eles que todo plano de ação vai ser elaborado de acordo com as sugestões que todo mundo deu porque todo mundo tem que se sentir pertencente a esse plano para que tenha sucesso.

- Entendi.

- Então todo mundo tem que entender que se der certo, todos têm mérito e se tiver alguma falha é porque a gente vai ter que retomar alguma coisa e isso é muito importante porque vai contar com corresponsabilidade de cada integrante do grupo lá do administrativo.

- E aí eu posso me manifestar? E aí depois que eu dei a minha opinião, algumas

sugestões, aí eu abro ainda para o grupo antes de encerrar a reunião? Como que eu tenho que fazer nesse momento?

- Você vai estar no final da reunião. Deixa claro que se eles têm mais alguma coisa que eles gostariam que fosse anotado, fosse lembrado, se querem que algum ponto seja retomado. Se não tiver nenhuma dúvida, não precisa retomar nada. Daí você agradece a participação de todo mundo e encerra reunião.

- Eu tenho só uma dúvida: se durante a reunião aparecer um conflito, por exemplo alguém se mostrar contrário à essa retomada das aulas, porque pelo que eu entendi é uma determinação da secretaria de educação, é isso? E se alguém se mostrar contrário à essa demanda e de repente, por esse motivo, surgir um conflito na reunião? Como que eu tenho que me posicionar? O que que eu vou falar para eles?

- Olha Adriana, muito bem lembrado. Então, a nós no papel da gestão, nós temos que mediar os conflitos da nossa escola, tá? Então é claro que um ou outro vai se mostrar contra esse plano de retomada. É normal, porque tá todo mundo inseguro, né? Então você vai ouvir. Você vai anotar aquilo que eles gostariam que fosse melhor esclarecido junto à supervisão, junto à diretoria de ensino. Você vai mediar a situação, não vai entrar em conflito. Você deixa bem claro que você entende, que nós estamos seguindo as determinações da Secretaria da Educação e que se houver a possibilidade de se consultar a escola para que possa optar por esse retorno ou não, a direção irá convocar a APM e o conselho de escola para que participem de uma reunião. Você deixa bem claro para eles que nenhuma decisão vai ser tomada por conta de uma posição única da direção da escola e sim após ouvir todos os pares, ouvir toda comunidade escolar representada pela APM e pelo conselho de escola. Tem que deixar bem claro para eles a responsabilidade e a importância desses colegiados na escola, entende? Inclusive do grêmio estudantil por que o aluno também precisa ser ouvido então nós vamos buscar também a participação dos alunos, entende?

- E aí depois então, se não tiver mais nada, ninguém quiser falar mais nada, eu vou dizerque vou encerrar a reunião? E como que eu encerro a reunião?

- Você agradece a participação de todos, a presença, né? Pede para eles que se no decorrer da semana eles tiverem mais alguma ideia que por ventura não tenha sido tratada na reunião, que na próxima reunião a gente vai poder acrescentar porque às vezes no meio da reunião a pessoa fica meio de travada e ela não consegue expor tudo aquilo que ela pensa ou de repente depois quando ela amadurece melhor, daí ela tem uma ideia boa. Fale para eles que na

próxima reunião da equipe gestora nós retomaremos. E se alguém tiver mais alguma nova ideia que fique à vontade para apresentar sua ideia.

- E aí depois de agradecer? Eu aguardo que todos saiam da sala?

- Isso é muito importante, né? Você se despede deles e espera cada um dos membros sair. Depois que você se certificar que na sala de reunião não tem mais ninguém, daí você sai, tá. Sempre a direção é o último a sair, entende? Isso é um sinal de que você está respeitando o momento de cada um para ter certeza de que você não saiu e largou o pessoal na reunião, tá? Cuidado, é muito importante.

- E aí depois que todo mundo sair, eu também saio?

- Sim. E está encerrada a reunião.

ANEXO IV

Transcrição da instrução ao sócia realizada com a diretora iniciante

Data: 31/08/2020

Duração: 57 min e 54 seg.

- Então a gente vai fazer de conta que eu vou substituir você em uma atividade da escolae a que a gente escolheu foi uma reunião da equipe gestora, tá certo?

- Ok.

- E aí você vai me dar todas as instruções de modo que ninguém perceba essa substituição. Então a hora que você quiser começar...

- Tá bom? Vamos lá

- Então para essa reunião que vai ocorrer hoje, no dia 31 de agosto de 2020, nós vamos nos reunir com a Rosângela, vice-diretora e a Denise, coordenadora para a gente, para você verificar com elas e passar as instruções das demandas de trabalho do dia, que vão, né dessa segunda, dia 31 até sexta-feira.

- Tá.

- Essa demanda, na verdade, ela vai ter como objetivo dois pontos importantes de discussão que foi uma pauta ocorrida há um tempo atrás a respeito do MMR e de algumas demandas de trabalho que nós vamos ter que alinhar com elas. Para isso, deixe claro com elas que o objetivo da união é retomar sobre as discussões que foram feitas no dia 14 do oito a respeito do MMR, do método de melhoria de resultados.

- Essa reunião vai ser presencial ou online?

- Vai ser online, você marca com elas pelo google meet, anteriormente. É importante que sempre faça isso sempre, no dia anterior até à noite ou um pouquinho antes da reunião. Porque é importante que você marque a reunião por volta das 8 horas, porque aí elas estão mais livres.

- Essa reunião é esporádica ou ela faz parte da rotina da escola?

- Ela faz parte da rotina, ela acontece toda segunda-feira, geralmente é toda segunda, para que as três juntas reflitam acerca das demandas de trabalho da semana e faça uma análise conjunta da semana anterior.

- Certo.

- Então é sempre esse processo: semana anterior e o que virá.

- Tá.

- Então marque anteriormente essa reunião com elas pelo google meet, com a Rosângela vice-diretora e com a Denise coordenadora pedagógica para tratar sobre... primeiro objetivo da reunião é sempre importante que você diga a elas. Então, inicie falando que o objetivo da reunião é tratar sobre a pauta ocorrida no dia 14 do oito com toda a equipe sobre o MMR e as análises que foram feitas naquele momento porque algo que me preocupa é acerca do afastamento dos nossos alunos e também dos professores em relação às atividades, então isso precisa ser pontuado então por isso que é um dos objetivos da nossa pauta. O segundo objetivo, trate com elas também que é sobre a entrega de materiais, em especial da AAP que nós estamos entregando na escola, mas a minha preocupação é a falta de sentido dessa avaliação nesse momento. E o terceiro objetivo, pontue também que é falar também das avaliações realizadas com os professores nesse período, tanto em relação aos roteiros quanto ao processo de recuperação que nós estamos pensando em fazer pelo google forms,

- Então eu, assim, a hora que eu abrir a reunião, que vai ser online e elas entrarem, eu já começo lendo os objetivos, ou não? Ou primeiro eu tenho que falar alguma outra coisa para elas?

- Então, primeiro é importante que antes de começar a reunião, pergunte as impressões que elas tiveram no decorrer da semana anterior.

- Tá.

- Então, dê um momento a elas para que elas desabafem, se coloquem para ver o que elas estão sentindo nesse movimento. É importante antes da reunião porque aí você já tem também um parâmetro do que elas vão abordar e se está envolvendo alguma coisa da pauta. Enquanto isso, se você acreditar que tem algo pertinente, vá anotando porque se tiver alguma coisa envolvendo a pauta, você tem como voltar.

- Tá.

- E retomar isso depois. Então, após os três objetivos, você falando com elas dos três

objetivos, é importante que você já vá para o primeiro assunto, né? E o primeiro assunto é sobre o MMR, né, como você já acordou com elas no objetivo. Falar a respeito da reunião da sexta-feira, mas acima de tudo, deixe que elas falem anteriormente, então questione a elas o que vocês (elas) sentiram da reunião do MMR do dia 14. Dê uma pausa e espere que elas falem a respeito disso.

- Tá. E eu nesse momento, eu vou ouvir?

- Ouvir. É importante ouvir e ir anotando algumas coisas que você achar pertinente, porque às vezes algumas coisas já estão na pauta.

- Certo.

- Tá?

- Depois elas terminarem de falar um pouco a respeito da reunião, das impressões que elas tiveram, dos posicionamentos delas, é importante que você pontue com elas sobre a falta de contato com alguns alunos. E o distanciamento que nós estamos tendo nesse momento frente às entregas de atividades, porque isso está preocupando demais, porque na verdade o MMR agora aborda essa questão da aproximação, do engajamento dos alunos, da busca pela evasão. Porém, é uma problemática muito séria, porque muitos alunos nós percebemos que não estão tendo contato por falta de acesso, né? Muitas vezes voltaram para trabalhar, né? Outros estão ajudando os pais na área rural, então isso está nos preocupando muito, né? E principalmente pontue com elas sobre a necessidade do professor acompanhar esse processo. Porque se o professor não acompanha eles vão também se perdendo. Eles estão percebendo que ninguém entra em contato, eles vão se afastando cada vez mais. Então isso para mim é um ponto crucial na reunião com elas, pois muitas vezes o professor não se vê enquanto parte do processo.

- Entendi.

- E isso dificulta muito para nós enquanto equipe, esse contato com aluno e esse distanciamento do professor, né. Então é importante que você pontue com elas sobre esse movimento, né? A falta de contato com alguns alunos e a não entrega de atividades e a importância do acompanhamento do professor.

- Então eu tenho que dizer para elas que isso me preocupa muito e tanto o aluno que não “tá” entrando em contato não tá entregando, de a gente querer saber o porquê e da falta de envolvimento... de todos os professores? Ou de alguns?

- De alguns.
- Tá. Então eu tenho que dizer isso para elas?
- Isso.
- Que isso me preocupa?

- Exatamente. Porque você percebe que quanto menos o professor se envolve, mais distanciamento aluno possui então já que nós estamos tão afastados é importante que esse movimento ocorra diante do professor. E aí, você vai esperar um tempo porque elas, provavelmente vão se posicionar em relação aos professores.

- Tá.

- Dizendo, desabafando até acerca dessa falta de interesse do professor em relação ao aluno. E aí você pode também pontuar com elas que, da mesma forma que o conhecimento do aluno é um processo, do professor também é e isso demanda tempo, né? E, infelizmente é um tempo às vezes que não é o nosso tempo, mas é o tempo deles. Então, por isso ser tão importante o acompanhamento do professor, mas acima de tudo essa reflexão com eles a todo momento.

- Tá.

- Não uma reflexão impositiva, mas levá-los a pensar sobre as problemáticas e ouvir o que que eles têm para nos dizer.

- Entendi.

- Porque eu acredito que é desse movimento que o professor também aprende, refletindo sobre o movimento dele, então é nesse processo que a gente vai.

- Tá. Então, primeiro eu falo da minha preocupação com essa questão, depois eu escuto o que elas têm a dizer e depois eu tenho que dizer para elas que o mesmo processo de formação do aluno também acontece com o professor, que a gente precisa proporcionar reflexão para eles sobre a ação dele, para que ele vá pensando sobre a prática dele? É isso?

- Exatamente. Então é um processo de amadurecimento.

- Tá.

- E eu vejo (você vê isso) como um dos nossos maiores desafios na escola, mas que demanda tempo. Às vezes a gente não tem paciência para esperar, mas é o tempo, né? E isso vai acabar acontecendo à medida que nós vamos proporcionando essas reflexões. Em seguida, você já pergunte a elas o que elas sentiram nas ações corretivas que os professores propuseram

no dia 14 e se elas percebem algum aspecto importante na fala deles em relação a isso e dê uma pausa para escutá-las novamente, porque eu acho que o importante aí é que eles colocaram algumas ações corretivas e talvez as ações que eles colocaram, eu não sei se eles suficientemente podem fazer tudo aquilo.

- Entendi.

- Então é importante que elas, as duas reflitam acerca disso, dessas ações corretivas para que a gente faça a intervenção, a intervenção, não, a mediação correta.

- Tá.

- Com o professor.

- Tá.

- Com o professor depois.

- Então eu tenho que dizer para elas sobre as ações que eles propuseram e ouvir um pouquinho o que elas têm a dizer e chamar a atenção para que essas ações sejam efetivadas?

- Exato.

- Tá. Então eu tenho que dizer para elas que é esse acompanhamento que vai precisar da nossa parte, é isso?

- Isso. Isso mesmo. Porque na verdade senão mais uma vez é uma burocratização que não sai do papel. Então a minha a minha preocupação é sempre essa...

- Tá.

- A sua preocupação no momento. (risos).

- Vai ser sempre essa, da ação concreta?

- Da ação concreta.

- Tá.

- Tá?

- Pontue também que é importante a gente destacar, destaque isso com elas porque às vezes elas vão dizer assim: “Ah, mas eles colocaram, mas não vão fazer, né”... Eu (você) sabe mais ou menos o que elas pensam em relação a isso pelo desabafo que tem tido há algum tempo. Então, pontue a elas os pontos fortes desse momento, de alguns professores que vem se engajando demais nesse processo, como por exemplo, o pessoal da matemática, que é um

grupo forte da escola, que conseguiu mediante a sua ação formar um grupo de whatsapp para discutir acerca do conhecimento matemático, chamar eu e a Vice-Diretora para fazer parte, de uma forma intencional e por desejo, porque nós nem sabíamos da criação desse grupo, mas ele chamaram para gente fazer parte onde eles discutem sobre o movimento de aprendizagem dos alunos e dos conteúdos. Então, pontue a elas que isso é um processo interessante que foi criado por eles. Também fale a respeito do professor Eduardo, que ele é de Física e Matemática, né. E que o Eduardo sempre nos diz assim: “é importante para o aluno ouvir a nossa voz e nos ver. Às vezes é esse movimento que vai aproximá-los de nós”. E essa necessidade, isso fez com que o Eduardo produzisse vídeos nos seus roteiros para ensinar os alunos. Uma coisa simbólica, que fica forte para gente durante os vídeos dele, é que na aula de Física ele tá de chapeuzinho e na aula de Matemática ele tira o chapéu para discernir os vídeos, né. Então até isso ele teve a preocupação, né para diferenciar. Então veja o quanto o professor foi sensível, né a olhar esse movimento dos alunos. Eu acho que levante isso com elas, o quanto é potencializador alguns movimentos dos professores. Na área da linguagem, a professora Cíntia, por exemplo, e a Priscila Lucas tem mostrado envolvimento também muito grande. A Cíntia nesse processo sempre de acompanhamento dos alunos e preocupação com o trabalho e a Priscila Lucas é, queera uma professora que não sabia mexer em nenhuma mídia, nem o computador ela não ligava e de repente ela está produzindo podcast, ela está conversando com os alunos por áudio, ela está fazendo vídeo dela explicando. Então isso foi potencializador nesse momento, então é importante ir destacando com elas para elas irem lembrando, não só da negatividade, mas também desse movimento positivo. Da professora Roberta, de Educação Física, que embora né, com o movimento dela em quadra, né, que ela sempre faz esse movimento, hoje, ela saiu da quadra. Então, ela tentou, ela está tentando, ela e o Marcelo, que também é de Educação Física criar um outro movimento de aula e o quanto isso é romper barreiras para eles também, é romper paradigmas. Então isso é importante de destacar.

- Então eu preciso destacar com elas todos esses pontos positivos...
- Positivos...
- Dos professores, todas essas iniciativas que eles tiveram nesse momento, principalmente das aulas remotas?
- Exatamente, porque aí elas vão pensar nas ações corretivas. Elas não vão ver apenas a negatividade desse processo, mas elas vão ver o quanto isso está funcionando. Elas sabem que está, mas às vezes elas desanimam. Por uma fala, às vezes um professor daquela determinada área, fala alguma coisa e elas se derrubam... e eu também me derrubo, mas

mesmo assim a gente tem que se fortalecer nessas partes positivas para continuar. Isso é um alimento para nós e a gente não pode perder de vista isso. Nas Ciências Humanas, por exemplo, destaque a questão do professor Felipe, um recém-formado, nunca lecionou, está aqui conosco, na experiência da primeira atividade em sala de aula, e o professor Felipe, ele tem se mostrado muito aberto e eu sempre digo a ele, né, quando ele faz os roteiros, quando ele vem conversar comigo e tirar as dúvidas dele... Não perca esse brilho, esse brilho do início da carreira, né? Não se contamine pelas falas porque isso é importante para ele continuar. Então o Felipe é alguém que a gente abraça nas Ciências Humanas para que ele continue com o trabalho positivo. A Professora Suzana, que tem se mostrado... mesmo diante do perfil que ela tem de reclamar da situação, mas ela sempre está indo ela vai adiante, ela se preocupa com os alunos, ela faz um trabalho lindo de narrativas, narrativas na Sociologia. Ela conhece um pouco da situação dos alunos e ela sempre destaca isso... Então, são essas ações, na ação corretiva que eu entendo que é muito mais válido, né, do que a ação corretiva prescritiva da rede estadual. Porque ação prescritiva ela está aqui, posta enquanto um plano de melhoria, mas muito mais do que uma ação posta é o movimento que acontece na escola e esse é vivo, né? E a gente não pode deixar elas perderem a esperança disso. Eu também perco a esperança, às vezes, mas eu não posso enquanto gestora. Porque se eu perder, todo mundo perde, né?

- Verdade.

- Daí eu vou em casa e eu choro lá, né? Eu me frustro lá, mas no dia seguinte eu preciso estar em pé e voltar para que elas sintam isso. Então é importante colocar...

- Então, assim, mesmo que elas se apeguem às coisas mais negativas durante a reunião, eu ainda tenho que chamar atenção para as positivas?

- Sim. E talvez pensar em como resolver essas negativas.

- Tá.

- Porque esse é o ponto, por isso a necessidade de anotar para gente sempre relembrar disso. Porque tem professores que infelizmente usam a escola como um segundo plano, né, mas a gente não pode esquecer do nosso maior foco que são os alunos... Para mim, o meu maior objetivo é o desenvolvimento deles, dentro de um contexto tão pequeno como essa cidade, sem estruturas sem perspectivas... Foi até isso... Destaque com elas acerca disso também, do NOVOTEC, o NOVOTEC foi uma luta, sim porque o grupo, corpo docente não queria o NOVOTEC aqui mas, como foi ouvido a comunidade, a comunidade quis. E por quê? Porque é uma perspectiva, é uma luz no fim do túnel para quem não tem... Então, pensando nisso, eu

acho que é sempre esse *feedback* com elas, essa reflexão com elas também é importante. Embora, você vai perceber durante a reunião que a vice-diretora, ela também tem as mesmas crenças que a minha, né, mas é normal, né? Você vai ver que elas desanimam também. A Denise também é muito parceira, mas desanima. Como eu desanimo também, né? Mas a gente precisa tocar pra frente. Eu acredito que é isso, de pontuar nesse momento com elas e sempre pensar, principalmente mais um aspecto importante, né, deixar que elas reflitam sobre o que vocês acham que poderíamos trazer de reflexão a eles para que percebam essa necessidade, a necessidade de acompanhamento dos alunos?

- Tá.

- Porque lembre a elas que no decorrer de todo esse processo, eles estavam muito afastados dos alunos e, conforme a gente foi fazendo as reuniões e mostrando algumas coisas, olha, eles não estão fazendo, eles não estão próximos e mostrando algumas problemáticas que estavam enfrentando, alguns professores já começaram a pensar de outra forma. Então eu acho que é isso que é significativo aqui, né, mas deixe que elas que falem o que que nós poderíamos fazer.

- Tá.

- Para que elas percebam necessidade de alguma reflexão com os professores.

- Tá? O que a gente pode levar para eles no sentido de fazer com que eles reflitam sobre isso?

- Exatamente. Tá?

- Então eu acredito que até elas também vão pensar em alguns caminhos, né? O importante mesmo é dialogar com eles, né. Dialogar.

- Tá

- Dialogar sempre. Estudar. E refletir. Eu acho que os momentos de ATPC são importantes para isso, para refletir com eles algumas coisas. Mas é um caminho longo, extremamente longo... Esse então é o primeiro assunto...

- Tá.

- Tá, então falar um pouco do MMR, retomar algumas discussões, e ouvi-las para genteseguir para segunda parte da pauta.

- Tá bom.

- Aí, o segundo momento é falar a respeito da AAP com elas. Então esse é o nosso segundo objetivo da reunião: falar sobre a AAP e a entrega dessas avaliações no momento. Mas primeiro você pode se posicionar antes delas falarem... Sobre a AAP, você pode se posicionar com elas. Fale a elas que a preocupação nesse momento é a realização da AAP, porque eles não estão vendo esses conteúdos que estão propostos na prova... Então, qual é o objetivo dessa avaliação nesse momento? Tanto de Língua Portuguesa quanto de Matemática algumas, coisas sim, mas a maioria delas não... Então por que que a avaliação veio nesse momento? O aluno nessa questão, ele fica frustrado porque se ele não viu aquele conteúdo como que ele faz aquilo? Ao mesmo tempo, eu tenho as falas dos alunos que são muito preocupados: “Dona, eu não ‘tô’ conseguindo fazer... olha a quantidade de conteúdo que nós perdemos, ‘tá’ na prova e nós não vimos isso”... Então é uma faca de dois gumes. Então a AAP me preocupa por quê? Porque é frustrante para o aluno, mas é frustrante para o professor. Então ela tá vindo, nós estamos entregando, os alunos estão esperando a correção do centro de mídias para fazer, os mais espertos e entregar. Na verdade o que que eles estão fazendo, né? Agindo contra o sistema e isso é muito bom, eles perceberam que eles precisam ver antes para completar depois. Então veja o quanto é problemático isso! Então qual é o objetivo dessa avaliação? Então pontue isso com elas, do que eu tenho escutado de professores, de alunos e até de pais quanto a essa avaliação nesse momento e dizer para elas que nós precisamos do envolvimento de todas as áreas. Mas não é para completar a avaliação. Mas é para pensar acerca daquele conteúdo proposto e o quanto isso tá distante dos alunos nesse momento.

- Então, eu tenho que dizer para elas que eu me preocupo com essa avaliação que está sendo entregue, que os alunos vão fazer porque eu tenho ouvido algumas falas de aluno, de professor, de pais, né? Que os alunos vão esperar uma correção só para completar entregar e que os conteúdos que estão ali, os alunos não viram, pelo menos a maioria deles. E aí eu tenho que dizer isso para elas que é uma preocupação minha e que eu gostaria que essa reflexão também fosse levada para os professores.

- Para os professores. Isso mesmo.

- Tá.

- Para que na verdade, eles se posicionem em relação a isso. Porque na verdade vai ser digitado algo que é mentiroso. Então não tem sentido, então não tem função. Então se digita num sistema algo que não existe. Então, trabalhar um pouco com eles sobre essas coisas, não é não é falar mal da prescrição, mas é refletir sobre ela.

- Da função dessa prescrição?

- Exato. Porque senão fica prescrição pela prescrição, e eu vou fazer porque mandaram e não é fazer porque mandaram, é refletir com eles o porquê que isso está sendo posto agora, nesse momento, sem função para aprendizagem dos alunos, que é nosso maior objetivo.

- Então eu tenho que propor que elas me ajudem a pensar em um momento de reflexão junto aos professores?

- Isso.

- Que a gente precisa ouvir os professores sobre isso?

- Exato. Para ver o que nós podemos fazer para abordar com eles, né na semana de ATPC. Dizer um pouco qual é esse movimento da prova. Porque aí vai contra, vai contra tudo que a gente acredita e principalmente de um discurso de uma metodologia ativa. Isso não tem nada de atividade. Isso não tem nada de colaborativo. O que então que a gente pode pensar enquanto escola porque eu sempre pontuo, desde o primeiro dia que eu entrei aqui, não é a macroestrutura que vai pensar em nós, é a micro. Nós temos que pensar aqui, o que podemos fazer aqui para os nossos alunos, porque de lá ninguém nos enxerga. Então é isso que eu acredito, o movimento daqui, da preocupação enquanto grupo e essa preocupação com os nossos alunos, com a formação deles. Então pontuar o que que nós podemos trabalhar com eles e espere para ver se elas vão para uma parte teórica, se elas vão para refletir sobre a própria prova, mas eu acho importante que não se perca de vista isso porque é um movimento importantíssimo de formação e aí a gente vai estar formando os professores também nesse movimento.

- Tá.

- Depois que você escutá-las, as sugestões... Eu não sei se elas vão ter sugestões na hora, ou senão elas vão falar eu vou pensar em alguma coisa, mas nesse primeiro momento, eu penso que poderia avaliar alguma questão, analisar alguma questão, não sei vamos ver o que o que elas vão falar. Eu tenho um parâmetro, uma posição do que poderíamos abordar, mas eu prefiro que saia delas, né? De nós três enquanto grupo.

- Então eu não dou nenhuma sugestão por ora?

- Por ora, não.

- Porque é importante que elas pensem o que poderíamos fazer, né? Eu acredito que a

análise das questões nesse momento com viés teórico seria importante, mas é importante escutá-las primeiro.

- Aí você já pode ir com elas para o terceiro assunto, que é a avaliação dos professores no roteiro, que está sendo postado no site para os alunos.

- A avaliação que os próprios professores preparam?

- Exato.

- Por que essa outra avaliação é uma avaliação...

- Externa...

- Externa, que vem da secretaria educação, é isso?

- Isso.

- Tá. Então nesse terceiro assunto, nós vamos abordar a avaliação que os professores elaboram?

- Exato. É importante que você pontue com eles o quanto é difícil, com elas, né o quanto é difícil romper uma prescrição, e a prescrição também está no roteiro deles porque eles elaboram um roteiro, como se o aluno estivesse presencialmente na sala de aula, mas eles não estão. Então o que eles cobram nos roteiros é inviável, nesse momento. E quando a gente vai para o processo de avaliação do Conselho, aí nós temos um outro impasse. Porque: “ah, mas ele entregou uma atividade de duas e não estava tão bom assim... Mas de duas, ele entregou uma e ele está distante de você, e o que você poderia considerar? O que você poderia observar diante do que ele fez nesse momento? Então é essa reflexão com eles que também precisa ser feita... Porque a elaboração dos roteiros, o que eles estão cobrando da avaliação, depois o que eles fazem no momento da correção, é que fica muito discrepante e isso sem considerar a realidade que nós estamos vivendo. Porque nós temos aí, uma aluna que perdeu a avó no momento da pandemia, uma aluna do 3º ensino médio que perdeu o pai, o pai e o avô na mesma semana, com covid. A tia que estava internada na UTI também e depois saiu. A menina estava sozinha em casa, à espera de todo mundo que estava no hospital. Então é esse movimento que eu preciso que eles pensem, além de tudo, o envolvimento com drogas mais próxima agora, violência, alcoolismo, brigas nas famílias, violência doméstica. Então tudo isso, eles têm que pensar... Será que esse aluno tem cabeça para fazer o que você está pedindo, sendo que você está distante. Nós tivemos também... Vá lembrando esses casos com elas porque eu acho que é importante para retomar, né? Isso faz parte, eu acho, do movimento

de ressignificação delas também... Uma aluna da noite que perdeu o pai de uma hora para outra e que estava com um irmãozinho recém-nascido, fazia um mês que a criança tinha nascido e o pai morre, né. Uma mãe hoje que está com quatro filhos e não tem para onde trabalhar. Então tudo isso precisa ser considerado no roteiro. Nós não estamos lá na casa deles para saber o que eles estão passando, então esse movimento de avaliação ele precisa ser diferente.

- Então eu vou dizer para elas que é mais uma questão que a gente precisa pensar com relação à formação dos professores?

- É.

- Tem que ser abordado com eles?

- Com eles.

- E eu tenho que levantar esses pontos para elas, lembrá-la, né contextualizar e que o que a gente não pode deixar de pontuar nessa formação, nessa reflexão que vai ser feita com eles?

- Exato.

- Para depois ouvir as sugestões que elas têm, o que elas pensam sobre isso?

- Isso.

- Tá.

- Porque aí é um momento de resgatar com eles na ATPC e ao mesmo tempo até com a AAP, o processo de avaliação desses alunos nesse momento. Porque fica muito distante diante do quadro que estamos vivendo e principalmente, a questão do pessoal da linguagem, que a Denise que toma conta dessa parte da ATPC. Eu fico com as Ciências Humanas, a Vice está com as Exatas e da Natureza e a Denise com as Linguagens. E a gente percebe que o grupo da Linguagem é muito resistente, né? E eles dizem assim: “Não, mas tem que ser assim”. Mas a gente precisa possibilitar essa abertura para reflexão...

- Para eles pensarem? Tanto no que eles pedem em termos de avaliação, quanto à forma de avaliar também? É isso?

- A forma de avaliar, nesse momento. Uma coisa é você estar presencial e outra coisa é o que nós estamos vivendo. Eles não têm acesso para perguntar o tempo todo para o professor sobre o conteúdo porque nem internet alguns têm. A maioria não tem, eles

carregam toda hora esse celular que não é potente o suficiente para carregar um roteiro em PDF, para consultar alguma aula do centro de mídias num outro momento de revisão, não é possível. Daí os professores digam: “Mas eles jogavam o tempo todo.” Mas um estava com outro e um parecia a internet do outro, aí era algo diferente. Agora não, eles estão sozinhos em casa. Então são esses movimentos que a gente precisa abordar com eles e principalmente dizer que talvez, pensar nesses critérios pertinentes de avaliação de acordo com “N” fatores envolvidos, é ali que está o verdadeiro movimento e daí, perguntar a elas, né? O que vocês acham sobre isso? Nós podemos abordar com eles, de que forma? Como a gente pode conversar com eles a partir disso? Será que numa reunião conjunta? Nesses ATPCs separados mesmo?

- Então sempre tentando tirar delas uma maneira de abordar isso futuramente com os professores?

- Com os professores...

- E aí eu vou ouvir o que elas têm a sugerir nesse momento?

- Sim.

- Tá. E aí, uma das perguntas que eu posso fazer é se elas acham bom ser todos juntos ou se...

- Separados por áreas mesmo.

- Tá.

- Porque eu acho que daí, na verdade, vai um pouco para refletir o que é esse colaborativo que tanto a secretaria está dizendo, que na minha visão não tem nada de colaborativo. O que é um ATPC colaborativo, o que que é uma abordagem colaborativa? Ela está muito longe do que está sendo apontado, né. Colaborativo não é cada um escrever uma palavra e você tá colaborando, isso não é movimento colaborativo. Então tudo isso eu acho que, teoricamente, quando nós olhamos fica tão complexo e eu não sei se eles têm a verdadeira extensão do que tá acontecendo e esse movimento que está sendo posto, não sei. Eu acho que não me permite deixar passar isso nesse momento.

- E eu preciso chamar a atenção delas para essa reflexão também?

- Precisa. Porque é de extrema importância.

- Do que é uma prática realmente colaborativa?

- Exato.

- Tá.

- O que é colaborativo? Porque minha vice eu sei que ela tem essa proximidade porque a gente frequenta o mesmo grupo de pesquisa, nós sabemos o que é uma prática colaborativa. A Denise já está um pouco mais distante disso, então é importante essa troca também de experiências para ajudar a Denise também a enxergar o que é uma prática colaborativa. E hoje, seguramente, nós não temos uma prática colaborativa na rede estadual, não temos uma prática colaborativa nem na escola. Eu posso até ousar dizer que aquele grupo de Matemática está tentando... Tentando se mobilizar para uma prática, mas que eu não posso chamar de colaborativa... Ainda não. Então são esses momentos de reflexão que são importantes para o grupo.

- Então eu vou levantar isso com elas, o que realmente são práticas colaborativas?

- Exato.

- Tá.

- E essas metodologias ativas, né? O que é metodologia ativa diante de um roteiro tão prescritivo como está? Isso não é uma metodologia ativa, de forma alguma... Então, para ser ativo o outro precisa entrar em atividade porque eu engajei, eu medie ou não... Depende... Ele também pode não entrar em atividade. Então isso tudo precisa ser pontuado, porque senão eles vão achar que eles estão exercendo uma prática ativa de aprendizagem. E não estão.

- Então é essa reflexão que eu tenho que ter, primeiro com meu grupo, com as meninas, nesta reunião que nós vamos fazer, que eu vou fazer segunda-feira para depois planejar uma reflexão com o grupo de professores?

- Com o grupo.

- Mas antes elas precisam... Você está pensando até em compartilhar com elas alguns excertos teóricos para que elas leiam e entendam esse movimento também, se aproximem disso, porque elas também podem usar talvez isso para a ATPC, né? Porque primeiro elas precisam se apropriar disso para depois disseminar, porque senão não vai adiantar também. O quarto assunto é o processo que nós vamos realizar de recuperação através do *google forms*. Isso foi... lembre a elas que esse foi o movimento que os professores sugeriram nos ATPCs por área, iniciou na terça-feira no grupo das Ciências Humanas aonde eles pontuam sobre a necessidade de fazer algo mais dinâmico, talvez usando um viés tecnológico, que o *google forms*, por exemplo para que os alunos se engajassem a fazer uma

recuperação para auxiliar aqueles que não entregaram tarefas até o momento, que não estão comparecendo para buscar as coisas. Então isso seria um movimento para que eles voltassem a fazer as atividades. Mas para isso, qual é a sua preocupação nesse momento? Para que os alunos façam recuperação a SED precisa estar atualizada com as notas? E além disso, as notas vermelhas que estão lá... Tem professores que colocaram as notas vermelhas, eles tem que arrumar aquilo, né? Porque a orientação que foi dada é que não é para deixar com nota vermelha, é para deixar em branco, por enquanto até ver o processo que vai acontecer. Então a primeira coisa, pontue e com elas, precisa pedir para os professores da área reverem as notas, o que está em vermelho, retirar e deixar em branco, né? Como não avaliado. E arrumar algumas notas, atualizações erradas que eles fizeram porque senão nós não vamos ter uma lista de alunos que precisam se engajar nessa recuperação. Então isso é pontual para ser feito. E para isso os professores também precisam vir retirar os trabalhos para correção que estão ali na mesa, eles não vieram.

- Então eu tenho que dizer para elas que essa recuperação vai partir... A gente precisa se organizar para falar com os professores, primeiro para acertar, para rever as notas que eles já digitaram?

- Sim.

- E depois que eles precisam pegar os trabalhos que ainda eles não retiraram e precisam corrigir?

- Exato.

- Eu tenho que pontuar isso para elas, que também é uma próxima abordagem com os professores que, a gente já precisa se organizar enquanto grupo para poder abordar com os professores depois.

- Sim, para saber quais os alunos, efetivamente, vão ter que fazer essa recuperação. E para isso, tentar fazer com que eles percebam que eles desanimaram... Os professores... E eles não podem desanimar, né? Quer dizer, eles abandonaram os trabalhos aí. Eles não podem. Eles têm que vir buscar porque uma coisa depende da outra, né? Os alunos se engajaram para fazer e os trabalhos estão aqui. Então são alunos que vieram lá da zona rural, me entregar o trabalho com a maior dificuldade, e está aqui. Então a primeira coisa é rever isso. Eles estão mais unidos, pontue isso com elas, o grupo está mais unido, porém, eles estão cansados, estão desanimados e isso a gente precisa tentar fortalecer novamente, né. Mesmo com todos os percalços que estamos vivendo. E uma coisa que é importante colocarmos com elas é que

muitas vezes, nós também estamos cansados, a parte gestora está cansada, né. E a Secretaria se envolve muito com o professor e o aluno, mas esquece da gestão. Porque a gestão não pode estar cansada, porque se ela desanimar, todo corpo desanima. Então isso é importante falar com elas também, né? Quem está cuidando de nós? Ninguém. Então esse cuidado de nós também precisa ter. Então nesse momento, é uma fortalecendo a outra para as coisas acontecerem.

- Então eu preciso pontuar com elas que eu também me sinto cansada nesse momento?

- Sim! Muito, muito, extremamente, né? (risos)

- E ouvir o que elas pensam a respeito também? É importante?

- Sim. Porque elas estão cansadas também. Até a vice, ela é ponta firme, mas ultimamente ela está desgastada e quando eu escuto essa fala dela, me preocupa porque ela não é sim, né? Ela tá desanimada. Ela tá cansada, ela fala: “Mas eu insisto, eu falo com eles e eles não entendem. A gente falou tantas vezes do processo de revisão de notas e as notas continuam todas vermelhas. Eles têm que ver o aluno nesse momento que é um outro contexto”. Eu sei, mas nós vamos ter que falar de novo. “Mas a gente já falou um monte de vez”. Mas vamos ter que falar de novo.

- E nesse momento, eu posso pedir para elas, por exemplo, é a vice e a coordenadora que fazem parte desse grupo que eu vou realizar a reunião? Eu posso pedir para elas determinarem para os professores mudarem essas notas?

- Olha, essa palavra é muito forte. Porque senão vai um pouco contra o que nós acreditamos e que estamos formando ao longo desse processo, eu acredito que não é determinar, mas é dizer a eles, colocar essas problemáticas e questionar a eles: “Vocês não acham que essa nota nesse momento, essa nota, nesse momento não está contraditória ao contexto? Será que vocês não podem pensar”? Dar um exemplo para eles: “Se você tem duas formas de avaliação aluno entregou uma, será que ele já não fez”? “Ah, mas está mal feita”? “Mas não foi isso que ele conseguiu fazer sem você”? Então é esse movimento e esperar o retorno deles, esperar o que eles nos dizem a partir dessa problemática. E se eles falarem: “Não, eu não acho justo”. Mesmo assim, volte para eles a questão: “Mas você acha justo, você fazer isso no momento que você não está perto deles? O que é justo?” Então, né? Eu acho que é esse movimento, de sempre questionar e eles devolverem para gente a resposta porque se você determina, eles falam assim, “Ah, a diretora pediu, mandou, eu dar nota para todo mundo. Ah, então é assim? Então eu não

vou fazer mais nada”. Então eu jogo contra mim.

- Então nesse momento eu preciso pedir para elas realmente, assim, que também é um processo de reflexão que vai ser feito?

- Sim.

- Por ora eu vou retomar, mas eu não vou pedir para elas determinarem?

- Não. Não peça para determinar

- É para rever, para refletir?

- Refletir.

- Então elas precisam me ajudar a elaborar uma formação, uma reflexão, quanto a isso?

Quanto às notas, a correção e tudo mais?

- Sim. Questionamentos com eles, pontos e reflexão. Se eles devolvem uma resposta contrária, faça outra pergunta em cima, sempre possibilitando... “E se? E se acontecesse isso”? “De acordo com esse contexto, você acha que realmente ela produziria mais que isso, sem você”? “O seu roteiro, você fez todo um caminho de construção para que ela entendesse o que você queria lá naquela pergunta final”? “Ah, não não fiz. Só dei a pergunta”. “Então volta para o seu roteiro. Ele possibilitou que fosse além disso”? E isso dói. Mas é necessário. Mas olha, porque aí você vai fazer ele olhar para o que ele fez. E aí ele vai entender porque que essa aluna tirou (tirou?), essa aluna obteve essa nota que ele falou. Mas sempre pontuar: “Ela está sem você.” Ela está numa casa que você não sabe as condições. Ela não está aqui, protegida no contexto escolar. Eu vou dizer protegida, porque em alguns casos é exatamente isso. São momentos que eles estão aqui e eles têm mais dificuldade, mas tem alguém para ajudar. Tem um colega que vai mediando com ele, tem o professor que vai mediando e ele vai tentando ir para um caminho. Agora em casa sozinho, ele não consegue. Então é sempre fazê-los pensar nisso.

- Entendi.

- Então fala para elas irem por essa via. E é longo? É, não é um processo fácil nem um pouco fácil, mas é um processo, acho que necessário. Muito mais do que minha imposição. Se eu me importo enquanto diretora, é só uma imposição, eles vão voltar a fazer tudo igual porque eles não acreditaram.

- E não vai mudar a prática?

- Não. Não vai mudar porque eles vão acreditar que ele só tem que fazer porque eu mandei. É aí que está o ponto, meu impasse, por isso que é tão demorado. O impasse é esse, é levá-los a refletir sobre tudo isso. Coisas que eles não fazem. Porque nunca foi oportunizado, talvez, momentos de reflexão em relação a isso, é muito automático, né? Tudo na educação é muito automático, muda a gestão, muda governador, muda prefeito e as coisas vão acontecendo de uma maneira... Maluca, né? Eles não têm tempo de amadurecer nada.

- Nem de pensar ?

- Nem de pensar. Não dá tempo de pensar. E é isso que mata a educação.

- Eu acho que é isso, Adriana.

- E aí, como esse é o último assunto, depois que eu ouvi-las, anotar as sugestões quanto a essa última questão... Aí o que eu tenho que dizer para elas?

- Então depois de pontuar tudo isso, retomar alguns pontos, talvez retomar desde o primeiro assunto o que ficou pendente, pendente para realizar, lembrá-las que no dia 21 foi feita a orientação sobre a recuperação e essa semana a Denise vai ter que estar à frente dessa formação de recuperação. Nós não sabemos muito bem o que vem por aí ainda, vai depender dessa formação. Nós, não temos professores que se habilitaram estar à frente junto com ela, ninguém quis. Então é uma coisa muito solitária dela, né? Mas que vai ter nosso apoio, mas que vai ser solitário dela. Então também não vai ser um processo fácil. Porque nós não sabemos o que de orientação. Ao mesmo tempo, pontuar com elas também sobre a preocupação da fala dos alunos: “Mas todo mundo vai passar”? “Mas eu estou fazendo e aquele que não está, passa igual a mim”? Eu também não sei como vai ficar isso, então são coisas que a gente vai ter que pensar também, mediante as orientações que vem de cima. Eu espero o retorno delas durante a semana de como elas pensaram nessas abordagens com eles, para a gente fechar. Aí sim, a partir do que elas me enviarem, eu também vou dando sugestões e a gente vai formando uma pauta formativa aí para trabalhar nesses ATPCs.

- Tá. E aí, dito isso, eu digo que a reunião está encerrada? O que eu preciso falar para encerrar a reunião?

- Dê liberdade a elas, se elas querem pontuar alguma coisa, se eu (você) esqueceu de alguma coisa, se precisa ser retomado algum ponto e depois disso, de ouvi-las, se elas não tiverem alguma coisa, aí pode encerrar.

- Tá. E aí eu saio da sala ou espero as duas saírem primeiro?
- Espera as duas saírem primeiro.
- E aí saio do aplicativo?
- Sai do aplicativo que encerrou.
- Tá.
- Então é isso.

ANEXO V

PERFIL DA DIRETORA EXPERIENTE

Prezadas Diretoras,

De modo a coletar mais instrumentos para compor a análise dos dados de minha pesquisa, gostaria de pedir a vocês a gentileza de preencherem essa ficha, com alguns dados.

Assim que preencherem, por favor, encaminhar nos e-mails que seguem: aaoragio@hotmail.com; oragioadriana@gmail.com

1. Nome completo: Joelma Vaz de Lima
2. Sexo: Feminino
3. Idade: 49 anos
4. Formação:
 - Habilitação Específica para o 2º grau magistério com aprofundamento na área magistério pré-escola;
 - Licenciatura Plena em Ciências Físicas e Biológicas;
 - Licenciatura Plena em Pedagógica;
 - Especialização em MBA Gestão Empreendedora – Educação;
 - Especialização em Curso Sequencial de formação específica – Educação
5. Tempo de Magistério (em rede municipal, privada ou estadual – tempo total de atuação no Magistério): 29 anos e 6 meses
6. Tempo de atuação no Magistério somente na rede estadual (em todos os cargos/funções que tenham exercido – como professor, PC, Vice, Diretor, etc.): 29 anos e 6 meses
7. Tempo de atuação como Diretor de escola (em todas as redes de ensino - privada, municipal, estadual, conforme o caso): 16 anos e 6 meses
8. Tempo de atuação como Diretor de escola somente na rede estadual: 16 anos e 6 meses

Agradeço imensamente a colaboração de vocês, sem a qual o desenvolvimento desse trabalho não seria possível de ser concretizado!

Grande abraço, Adriana!

ANEXO VI

PERFIL DA DIRETORA INICIANTE

Prezadas Diretoras,

De modo a coletar mais instrumentos para compor a análise dos dados de minha pesquisa, gostaria de pedir a vocês a gentileza de preencherem essa ficha, com alguns dados.

Assim que preencherem, por favor, encaminhar nos e-mails que seguem: aaoragio@hotmail.com; oragioadriana@gmail.com

1. Nome completo: CIDINÉIA DA COSTA LUVISON
2. Sexo: FEMININO
3. Idade: 42 anos
4. Formação: Magistério; Licenciatura em História; Pedagogia; Pós-graduação lato sensu Psicopedagogia, Educação Especial e Gestão Educacional. Mestre e Doutora em educação.
5. Tempo de Magistério (em rede municipal, privada ou estadual – tempo total de atuação no Magistério): 21 anos
6. Tempo de atuação no Magistério somente na rede estadual (em todos os cargos/funções que tenham exercido – como professor, PC, Vice, Diretor, etc): 18 anos
7. Tempo de atuação como Diretor de escola (em todas as redes de ensino – privada, municipal, estadual, conforme o caso): 2 anos 6 meses
8. Tempo de atuação como Diretor de escola somente na rede estadual: 2 anos e 6 meses

Agradeço imensamente a colaboração de vocês, sem a qual o desenvolvimento desse trabalho não seria possível de ser concretizado!

Grande abraço, Adriana!