



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

Faculdade de Educação

ALINE DE SOUSA GABOS

**A EXPERIÊNCIA DA GESTÃO NO RETORNO À SALA DE AULA E AS
IMPLICAÇÕES AO TRABALHO DOCENTE EM SUAS DIFERENTES DIMENSÕES**

CAMPINAS

2020

ALINE DE SOUSA GABOS

**A EXPERIÊNCIA DA GESTÃO NO RETORNO À SALA DE AULA E AS
IMPLICAÇÕES AO TRABALHO DOCENTE EM SUAS DIFERENTES DIMENSÕES**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas como parte dos requisitos exigidos para a obtenção do título de Mestra em Educação, na área de concentração de Educação.

Supervisor/Orientador: Lavínia Lopes Salomão Magiolino

ESTE TRABALHO CORRESPONDE À VERSÃO FINAL DE DISSERTAÇÃO
DEFENDIDA PELO ALUNO ALINE DE SOUSA GABOS E ORIENTADA
PELO(A)PROF(A). DR(A). LAVÍNIA LOPES SALOMÃO MAGIOLINO.

CAMPINAS

2020

Ficha catalográfica
Universidade Estadual de Campinas
Biblioteca da Faculdade de Educação
Rosemary Passos - CRB 8/5751

G113e Gabos, Aline de Sousa, 1983-
A experiência da gestão no retorno à sala de aula e as implicações ao trabalho docente em suas diferentes dimensões / Aline de Sousa Gabos. – Campinas, SP : [s.n.], 2020.

Orientador: Lavinia Lopes Salomão Magiolino.
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Vigotsky, L. S. (Lev Semenovich), 1896-1934. 2. Relações Interpessoais. 3. Trabalho Docente. 4. Gestão Escolar. 5. Affection (Psychology) Affection (Psychology). I. Magiolino, Lavinia Lopes Salomão, 1977-. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

Informações para Biblioteca Digital

Título em outro idioma: The experience of management in return to the classroom and the implications for teaching work in its different dimensions

Palavras-chave em inglês:

Vigotsky, L. S. (Lev Semenovich), 1896-1934

Relations interpersonal

Teaching work

School management

Affection (Psychology)

Área de concentração: Educação

Titulação: Mestra em Educação

Banca examinadora:

Lavinia Lopes Salomão Magiolino [Orientador]

Daniela Dias dos Anjos

Ana Lúcia Horta Nogueira

Data de defesa: 20-10-2020

Programa de Pós-Graduação: Educação

Identificação e informações acadêmicas do(a) aluno(a)

- ORCID do autor: <https://orcid.org/0000-0002-5029-8589>

- Currículo Lattes do autor: <http://lattes.cnpq.br/1544004531267471>

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**A EXPERIÊNCIA DA GESTÃO NO RETORNO À SALA DE AULA E AS
IMPLICAÇÕES AO TRABALHO DOCENTE EM SUAS DIFERENTES DIMENSÕES**

Autor : Aline de Sousa Gabos

COMISSÃO JULGADORA:

Lavínia Lopes Salomão Magiolino

Ana Lúcia Horta Nogueira

Daniela Dias dos Anjos

A Ata da Defesa com as respectivas assinaturas dos membros encontra-se no SIGA/Sistema de Fluxo de Dissertação/Tese e na Secretaria do Programa da Unidade.

2020

Para:
Os gestores e professores que enfrentam
o grande desafio de construir coletivos de trabalho.

AGRADECIMENTOS

Agradeço aos meus pais que sempre me incentivaram a persistir nos meus sonhos e nunca me desencorajaram a conquistar o sonho da Universidade pública. Agradeço por me ensinarem a crer em Deus e me fortalecer diante das dificuldades com a certeza de que tudo é da forma como tem que ser. E foi!

Ao meu marido César e aos meus filhos, Isabela e Daniel, agradeço pela compreensão na ausência necessária em muitos momentos e pelo apoio incondicional para conquistar esse título.

Aos meus sogros, que me ajudaram muito com meus filhos nas minhas ausências e sempre acreditaram no meu potencial. Muito Obrigada!

À minha amiga Renata que sempre me incentivou e fez tantas leituras de projetos, me auxiliando para me sentir segura. Desde a graduação estamos juntas, obrigada!

Aos profissionais mais do que especiais que cruzaram meu caminho nessas aventuras que foram estar no lugar da gestão: Mariana, Érica, Wania, Eliane, Margarida e Waldina: não tenho palavras para descrever o tamanho da minha satisfação em ter trabalhado com vocês e o quanto aprendi sobre buscar ser uma gestora democrática.

As minhas parceiras de experiência, Luciana's, Patrícia's e Giovanna muito obrigada pela confiança e por estarem comigo nesse caminho de aprendizado! Vocês são demais!!!

Enfim, a Lavínia, minha querida orientadora, obrigada pela parceria, companheirismo e paciência. Sem você, jamais teria chego até aqui, mesmo que às vezes pareceu impossível, você nunca me desanimou. Foram tantos desafios nesse caminho e sempre me apoiou! Obrigada por acreditar em mim!

Aos amigos do GPPL, obrigada pelas conversas na cantina, pelo compartilhar de choro nos momentos de "stress", pelas cervejas e churrascos, Congressos, jantares no bandeirão... foram tantas trocas que jamais me esquecerei de vocês! Em especial: Patrícia, Rodrigo, Lívia, Adriana, Ana Stela, Pollyanna, Elaine, Carolina, Rafaela, Cinthia, Daniela, Juana, Weber, Lauro, Juliana e Paulina!

Daniele Nunes H. Silva, Daniela Dias dos Anjos, Ermelinda Maria Bariccelli, Ana Luisa Bustamante Smolka e Ana Lúcia Horta Nogueira, agradeço muito o carinho e a disposição de sempre me ajudarem a voar pelo conhecimento! Vocês são incríveis!

“A maior riqueza do homem
é sua incompletude.
Nesse ponto sou abastado.
Palavras que me aceitam como
sou – eu não aceito.
Não aguento ser apenas um
sujeito que abre portas,
puxa válvulas,
que olha o relógio, que
compra pão as 6 horas da tarde,
que vai lá fora,
que aponta lápis,
que vê a uva etc. Etc.
Perdoai
mas eu preciso ser Outros.
Eu penso renovar o homem
usando borboletas.”
Manoel de Barros

RESUMO

O estudo ora apresentado aborda a experiência vivida por docentes que assumem o cargo de gestão temporariamente nas escolas e retornam à sala de aula. A pesquisa fundamenta-se na perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano, principalmente nas concepções de Vigotski (1984, 1996, 2007, 2008) em uma interlocução com algumas ideias da Clínica da Atividade de Clot (2007, 2010, 2013, 2016, 2017). Foi estabelecido como objetivo geral: compreender e analisar como a experiência da gestão vivida por professoras que retornam à sala de aula afeta as relações no interior da escola, trazendo implicações para o trabalho docente em suas diferentes dimensões. Mais especificamente, se objetivou: problematizar diferentes modos de atuação e participação, identificar como as prescrições do trabalho da gestão impactam o real vivido e analisar o movimento de retorno à sala de aula e à dinâmica afetiva que envolve esse processo. Para tanto, se adotou como procedimento metodológico a realização de um grupo focal com professoras que ocuparam cargos de gestão em caráter de substituição e regressaram à sala de aula em uma mesma rede pública de ensino, no interior do estado de São Paulo. Também foram analisados documentos que compõem as diretrizes norteadoras da política educacional da rede municipal investigada. Foram elaborados três eixos temáticos de análise, com base nas questões e categorias que emergiram no processo investigativo, considerando as concepções da perspectiva teórico-metodológica adotada. Na análise, alguns aspectos se destacaram com relação às dimensões do trabalho docente na escola: os modos de participação e atuação profissional em uma (pre)tensa gestão democrática estão diretamente ligados às prescrições dos cargos e sofrem forte impacto da organização do trabalho pedagógico na rede municipal, pautada por uma política educacional e econômica; as dinâmicas afetivas presentes nas experiências vividas, deflagram as possibilidades aumentar ou não o poder de agir das professoras (incluindo seu adoecimento) e são atreladas a condições objetivas de trabalho e de existência. Nesse sentido, os resultados apontam à necessidade de se considerar o trabalho docente frente à experiência vivida pelos sujeitos em nível microssocial, no interior das relações interpessoais e de trabalho na escola, que é significada mediante os aspectos macrossociais a que esta experiência está submetida em termos da política educacional e econômica de uma sociedade neoliberal.

Palavras-chave: relações interpessoais, trabalho docente, gestão escolar, Vigotski, Clot, afeto.

ABSTRAT

The research presented is about a study on the experience lived by teachers, who take up the management position temporarily in schools and return to the classroom. The research is based on the historical-cultural perspective of human development, mainly in the conceptions of Vigotski (1984, 1996, 2007, 2008). In an interlocution with some ideas from the Clot Activity Clinic (2007, 2010, 2013, 2016, 2017). It was established as the general objective: to understand and analyze how the management experience lived by teachers who return to the classroom affects the relationships within the school, bringing implications for the teaching work in its different dimensions. We have as specific objectives to problematize different modes of action and participation, to identify how the prescriptions of management work impact the real lived and to analyze the movement of returning to the classroom and the affective dynamics that involves this process. For this purpose, it was adopted as methodological procedure the realization of a focus group with teachers who occupied management positions in a substitute character and returned to the classroom in the same public school system, in the interior of the state of São Paulo. Documents that compose guidelines of the educational policy of the investigated municipal education were also analyzed. Three thematic axes of analysis were elaborated, based on the questions and categories that emerged in the investigative process, considering the conceptions of the adopted theoretical-methodological perspective. In the analysis, some aspects stood out in relation to the dimensions of teaching work at school: the modes of participation and professional performance in a tense democratic management are directly linked to the prescriptions of positions and suffer a strong impact from the organization of pedagogical work in the municipal network guided by an educational and economic policy; the affective dynamics present in the lived experiences, trigger the possibilities of increasing or not the teachers' power to act (including their illness) and are linked to objective conditions of work and existence. In this direction, the results point to the need to consider the teaching work in face of the experience lived by the subjects at the microsocial level, within the interpersonal and work relationships at school, which is signified through the macrosocial aspects to which this experience is submitted in terms of the educational and economic policy of a neoliberal society.

Keywords: interpersonal relationships, teaching work, school management, Vigotski, Clot, affection.

SUMÁRIO

Introdução	12
1. Algumas das principais noções da teoria histórico-cultural que norteiam esse trabalho	18
1.1 A clínica da atividade e sua relação com a perspectiva histórico-cultural	26
2. Gestor escolar na rede estudada: perspectivas democráticas em uma sociedade capitalista	34
2.1 Caracterização dos cargos de gestão escolar na rede municipal	38
2.2 A gestão democrática em questão	46
3. Princípios teórico-metodológico no percurso da pesquisa	53
3.1 Procedimentos metodológicos	55
4. A construção dos dados: uma possibilidade de ressignificar a experiência vivida	67
4.1 As diferentes formas de atuação e participação: (im)possibilidades de uma gestão democrática	69
4.2 A transformação do trabalho docente nos diferentes papéis sociais e atribuições – entre o real e o prescrito	76
4.3 A experiência da gestão e o retorno para a sala de aula na dinâmica afetiva	81
Considerações Finais	91
Referência bibliográficas	96
Anexos	103

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa se insere na temática geral das relações de trabalho e gestão em meio aos conflitos entre as relações interpessoais e profissionais no ambiente escolar. Nesse espaço, o movimento de professores que saem temporariamente da sala de aula e ocupam o cargo de gestão, desempenhando o papel social¹ de gestores é algo constante. Quando estes retornam à sala de aula, muitas questões ganham evidência, muitos conflitos se acirram ou são ressignificados frente às relações entre os adultos no interior da escola.

A pesquisadora também viveu essa experiência ao longo de sua trajetória e isso marcou a sua atuação profissional mobilizando, também, a pesquisa e a configuração do problema de investigação.

No início de sua carreira docente, a pesquisadora assumiu o papel de professora e trabalhou em três escolas particulares - de Educação Infantil e de Ensino Fundamental. Logo, assumiu o cargo de professora, também de Educação Infantil, na rede municipal de ensino da cidade que morava. Por cinco anos continuou a atuar, concomitantemente, na rede privada mas, tão logo possível, decidiu se dedicar integralmente à escola pública. Foi então que assumiu provisoriamente o cargo de vice-diretora e, em seguida, de orientadora pedagógica por duas vezes, em escolas diferentes.

O trabalho na escola pública, embora marcado por conflitos e dificuldades, a afetou profundamente, instigando-a à reflexão e à superação de muitos desafios. Em sua primeira experiência como professora na rede, assumiu um berçário (bebês de 1 a 1 ano e meio) e, já de antemão, teve dificuldade no relacionamento com uma agente de educação infantil. A equipe era composta pela pesquisadora (então professora) e por cinco agentes, além dela. A todo momento, essa agente confrontava a equipe acusando-a de não estimular os bebês, de não saber o que estava fazendo, ignorando a experiência e opinião de todos. O confronto se dava pelo modo como ela usava o saber de sua área de formação, a fonoaudiologia², para desvalorizar a prática realizada pela professora e pelas demais agentes - todas estavam cursando o curso de Pedagogia ou já eram formadas no mesmo. A inexperiência da pesquisadora, então professora iniciante, em gerir um grupo dificultou bastante a resolução dos conflitos gerados nessa

¹ Inspiradas em Vigotski (2000), embora não tenhamos condições de adensar os argumentos, neste trabalho, vamos usar o termo papel social para tratar do lugar social dos sujeitos que assumem a gestão, por entender que esse lugar é marcado por questões relacionadas ao cargo assumido num sistema hierárquico com seus desdobramentos na esfera pessoal.

² Para ingresso no cargo de Agente de Educação Infantil, é exigido apenas formação no Ensino Médio, assim, ingressam muitos profissionais com formações diversas, fora da área da educação.

situação. Mas, ao mesmo tempo, como foi se estabelecendo uma importante parceria com as demais profissionais do grupo que participavam das ações em busca de um coletivo de trabalho, os conflitos foram paulatinamente superados.

O encontro com diversos gestores que estabeleciam uma relação de parceria e trabalho coletivo foi recorrente tanto na rede pública como na privada na trajetória da pesquisadora. Das experiências vividas no ambiente escolar, as que mais a chamavam a atenção eram as que traziam problemas enfrentados com relação à gestão dos conflitos, das relações interpessoais, do trabalho docente. Vale ressaltar que, como discutiremos a seguir, a maioria dos problemas estruturais que tanto afetavam – e ainda afetam! – a organização da escola, advêm do modo de organização da nossa sociedade, imbuída num sistema de produção capitalista com características neoliberais, que não encontra em suas prioridades a preocupação com a qualidade do atendimento das crianças e as condições de trabalho dos que o fazem.

Em alguns momentos, em sua trajetória profissional, a pesquisadora viveu um cenário em que o autoritarismo se evidenciava na gestão pedagógica, que se contrapunha à competência, e se mostra nas relações profissionais e interpessoais. Ainda sob a ótica das experiências utilizadas na pesquisa, foi observado que, numa escola em que comporta observações realizadas durante quatro anos, por exemplo, havia uma orientadora pedagógica muito competente. Sempre estava envolvida nas soluções dos problemas, defendendo os profissionais com unhas e dentes. Entretanto, era comum que a sua atuação se desse de maneira bastante contraditória no que dizia respeito à tomada de decisões em reuniões coletivas e à organização do trabalho pedagógico com base nessas decisões. Isso se evidenciava, por exemplo, quando o grupo discutia coletivamente a organização de algum evento e, após a reunião, ela chamava individualmente aqueles que se colocavam contrários as suas ideias para coagi-los. Outro exemplo marcante foi o processo de construção do Projeto Pedagógico da escola. O grupo se reunia para discutir, mas a orientadora realizava a transcrição das acertivas e, ao final do processo, o grupo não reconhecia suas ideias no documento.

Entre essa e outras situações difíceis, ao se remover de escola pela primeira vez, a pesquisadora se deparou com uma realidade bastante complicada. O grupo de profissionais mostrava-se sempre muito resistente ao planejamento do trabalho pedagógico com foco no desenvolvimento da criança, se dividiam em pequenos grupos, dedicados apenas à promoção de cuidados básicos. Assumir o agrupamento II ³ (com 37 crianças matriculadas na lista inicial)

³ A Rede municipal em questão organiza as turmas da educação infantil em agrupamentos multietários, ou seja, o Agrupamento I tem crianças de 0 a um ano e meio, o Agrupamento II crianças de um ano e meio a três e o Agrupamento III crianças de três a cinco anos e onze meses.

em meio à dificuldade de engajamento de profissionais no seu trabalho com turmas com um número muito grande de crianças, a estimulou muito! Além disso, junto a ela, chegou uma nova diretora, também por remoção. E, como a vice-diretora da unidade estava atuando em um órgão da prefeitura, a pesquisadora assumiu a vice-direção pelo processo de substituição, pois desejava tentar fazer algo por aquele espaço, pelas crianças e pelos outros profissionais que sofriam, desafiados pelo desejo fazer um trabalho condizente com as diretrizes municipais em tais condições. As situações que viveu com a orientadora pedagógica na outra escola estavam sempre presentes na memória, graças à nova posição, vislumbrou a possibilidade de fazer diferente, de acolher e, quem sabe, ajudar a minimizar o sofrimento daquele grupo.

Com essa experiência, a pesquisadora descobriu que estar na gestão de uma escola é ao mesmo tempo uma experiência difícil e encantadora; difícil por conta da grande demanda burocrática, falta de apoio operacional na secretaria, falta de possibilidade de ação em algumas situações por conta de determinações superiores, entre outras situações que afastam gestores da organização pedagógica - algo tão importante. Mas também pode ser encantadora, por oferecer a possibilidade de experimentar gerir um grupo com tanta diversidade – tanto nos aspectos que tanjem a de formação e experiências dos profissionais que o compõem –, e assim, poder contribuir para que novos projetos sejam concretizados nas salas de aula, tentar trazer um pouco de conforto e apoio aos profissionais que lidam diretamente com as crianças.

Foi assim útil, para a mobilização progressiva da pesquisa, a latência da memória da dificuldade com o trabalho coletivo, com as relações interpessoais afetando profundamente as relações de trabalho e trazendo a certeza de que algo precisava ser feito. Foi, então, que no meio dessas experiências todas, a pesquisadora fez uma pós-graduação em gestão escolar na Unicamp (CEGE) e como trabalho de conclusão do curso, escreveu um memorial que discorria acerca das relações interpessoais dos adultos da escola, trazendo a questão do afeto para a discussão.

Logo em seguida, já no desempenho de sua função como Orientadora Pedagógica, conheceu as pesquisas do GPPL (Grupo de Pesquisa Pensamento e Linguagem) da Unicamp e percebeu que os temas estudados por esse grupo, convergiam com suas próprias buscas profissionais. Ao ingressar no mestrado acadêmico sua reflexão se voltou para problemas enfrentados na escola, no processo que abarcava o ocupar o papel social de gestora e o retorno à sala de aula como professora. Nesse sentido, a questão inicialmente colocada versava sobre as relações interpessoais vividas pelos adultos na escola, e a forma como essas relações os afetava. O afeto como conceito surge por ser identificado como elemento crucial para a análise das relações e a constante transformação dos indivíduos durante a vida laboral. Havia uma hipótese,

por parte da pesquisadora, de que as relações interpessoais e as relações profissionais, marcadas por afetos, e experiências na escola que influenciam diretamente no trabalho docente, na sala de aula. O foco se volta, então, para a história vivida por cada educador, aos afetos que emergem nas dinâmicas laborais e sua atividade, constituindo-os. Como coloca Clot (2007), é a partir das nossas atividades laborais que surgem nossas ações e que transformamos nossos afetos e extraímos nossa energia, potência de agir.

Com base nessas considerações e ideias, foi realizado um levantamento bibliográfico em que as palavras-chaves pesquisadas nas bases da Capes, Scielo e SBU Unicamp foram “relações interpessoais”, “gestão escolar”, “afeto” e “Vigotski” com e sem o “y” em sua grafia. Sobre as relações interpessoais dos adultos na escola, foram encontrados alguns materiais que tratam sobre as relações afetivas, mas com o foco na relação entre ensino e aprendizado. Ou seja, na relação entre professores e aluno. Contudo, encontrou-se também um artigo que aborda as relações interpessoais de CHAGAS; PEDROSA (2013). Os autores abordam essa experiência pelo prisma da atuação na gestão.

Dentro da perspectiva histórico-cultural encontramos um artigo relevante, de DUGNANI; SOUZA (2016). O referido texto traz os conceitos de mediação de Vigotski em suas discussões sobre coletivos de trabalho. Trata-se de um artigo feito a partir da pesquisa realizada em uma escola da rede estadual, as autoras são psicólogas e realizaram uma intervenção por alguns anos com os profissionais e crianças dessa escola. Trazem aspectos importantes das relações que contribuíram para esse estudo, com ênfase na organização da gestão e as relações interpessoais, quesito caro à presente pesquisa também.

Ao refletir sobre sua experiência com base nesses estudos iniciais, a pesquisadora começou a questionar a organização da escola em nossa sociedade, para além da experiência individual e do afeto que a marcou. Assim, os objetivos se reconfiguraram e uma nova questão ganhou destaque: **como a experiência da gestão, vivida por docentes que retornam à sala de aula, afeta esses sujeitos, e mais, a que ponto as relações de trabalho na escola e trazem implicações para a atividade docente em nossa sociedade?** Essa é a indagação que motiva esta pesquisa e que esperamos, ao menos, levantar pontos importantes para sua reflexão ao longo deste trabalho.

Esta pesquisa fundamenta-se em uma perspectiva histórico-cultural em psicologia, principalmente nas concepções de Vigotski em um diálogo com algumas ideias da Clínica da

Atividade do Clot⁴.

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, que tem como metodologia a realização organização de grupo focal que aglutina pessoas com características comuns, e assim, discutir sobre algum assunto de domínio mútuo. Foram reunidas cinco professoras da mesma rede municipal, que já haviam passado pela experiência de gestão em caráter de substituição e que, nesse momento, estavam de volta à sala de aula.

O objetivo principal deste trabalho é compreender e analisar como a experiência da gestão vivida por professoras que retornam à sala de aula afeta a sua atividade, e suas possíveis implicações para a docência em suas diferentes dimensões. Temos como objetivos específicos problematizar diferentes modos de atuação e participação, identificar se as prescrições do trabalho da gestão impactam o real vivido e analisar o movimento de retorno à sala de aula e a dinâmica afetiva que envolve esse processo.

Para organizar melhor a apresentação deste trabalho há, logo após esta introdução, um capítulo com toda fundamentação teórica que abarca as discussões. Incluem também as definições da perspectiva histórico-cultural e seus conceitos mais importantes para esta pesquisa e as ideias oriundas da Clínica da Atividade, trabalhadas no alicerce teórico e na análise dos dados da pesquisa.

Para contextualizar o meio ao qual pertencem as professoras participantes da pesquisa, é abordado num segundo capítulo a caracterização da gestão, como ela é compreendida e organizada por essa rede de ensino que adota em suas diretrizes a perspectiva da gestão democrática. Aborda-se também, a questão da organização de como se configura essa atividade de trabalho em nossa sociedade, diante da divisão do trabalho e como esse papel social de especialistas da educação surge.

Em seguida, há um capítulo sobre os princípios teórico-metodológicos no percurso da pesquisa, com seus fundamentos, princípios e procedimentos metodológicos centrados na perspectiva histórico-cultural de base materialista, histórica e dialética. A pesquisa empírica foi realizada, assim como já foi colocado, por meio do grupo focal em encontros em que se discutiu diferentes temas levantados no decorrer do trabalho.

No quarto capítulo, apresenta-se a construção e análise dos dados, considerando as concepções da perspectiva teórica adotada e também as diretrizes e documentos da rede que

⁴ Yves Clot (1952 –) é um psicólogo francês que traz a psicologia do trabalho constantemente pautada pela ergonomia francesa. Ele busca uma forma de atuar nos locais de trabalho, mas de mediar situações de reflexão e transformação da realidade pelos próprios trabalhadores. Para isso, ele desenvolveu algumas metodologias de intervenção no trabalho, como a Instrução ao Sósia e a Auto confrontação.

regulamentam o trabalho da gestão. O capítulo foi organizado em três eixos temáticos de análise com base nas questões dos diferentes modos de atuação e participação. O primeiro abarca situações nas quais se manifestam as dificuldades de estabelecimento de coletivos democráticos de trabalho. O segundo já trata da atividade de trabalho do gestor e os conflitos entre o profissional efetivo e o em situação de substituição, desvelando um grande embate entre o que é determinado para as funções e o que de fato se realiza – o prescrito e o realizado na atividade, em termos da perspectiva da Clínica da Atividade. E, por último, o terceiro eixo trata do retorno à sala de aula após viver a experiência temporária na gestão, enfocando questões importantes que envolvem o relacionamento pessoal e profissional e as dinâmicas afetivas que marcam esse movimento e que são atreladas às condições objetivas de trabalho em uma sociedade neoliberal.

Por fim, apresenta-se uma conclusão dos estudos e levantamentos feitos com algumas reflexões sobre possibilidades de compreensão dessa realidade, sobre a qual se espera-se produzir conhecimento sobre a temática e, com isso, contribuir com o trabalho dos colegas, gestores e professores.

1. ALGUMAS DAS PRINCIPAIS NOÇÕES DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL QUE NORTEIAM ESSE TRABALHO

Esta pesquisa fundamenta-se numa perspectiva histórico-cultural na área da psicologia, com base, principalmente, nas ideias de L.S. Vigotski. O autor nasceu em 1896 na Rússia e foi um importante estudioso desta área. Sob grande influência das contribuições de Marx e Engels, funda uma perspectiva que assume o homem como um ser social que se constitui historicamente, na relação com o outro e o seu meio. Nessa perspectiva, entende que o sujeito é ativo em seu processo de desenvolvimento, num processo dado além de concepções biologizantes. Aos 37 anos, Vigotski morreu de tuberculose, mas mesmo com tão pouco tempo de vida, deixou uma vasta produção acadêmica que dá lastro para pesquisas nas áreas da psicologia do desenvolvimento humano, educação, arte e trabalho.

É preciso assinalar aqui, como a história acaba sendo essencial para compreender o desenvolvimento humano. Segundo Pino (2000), Vigotski entende a história de duas maneiras: a primeira diz respeito a dialética que ele considera existir na história e a segunda é o materialismo histórico (história humana).

O materialismo dialético não é só método, como pode dar a entender uma leitura pouco atenta da obra de Vigotski. Ele é também uma teoria, ou seja, um complexo conceptual que permite pensar um objeto. É teoria e método, como elementos interligados e aspectos diferentes de uma mesma realidade... (PINO, 2000, p.48)

Nessas bases, Vigotski formula uma perspectiva teórica que traz em seu escopo a noção de história como central para se compreender e explicar o desenvolvimento humano. Tal perspectiva, denominada histórico-cultural, se baseia em leis gerais do desenvolvimento que marcam a historicidade deste processo. A “Lei genética geral do desenvolvimento cultural”, afirma que toda função psicológica é advinda de uma relação entre pessoas e, assim, um acontecimento de origem social.

A primeira das leis básicas do desenvolvimento infantil é: “...ele possui uma organização muito complexa no tempo. Como qualquer outro processo, ele é histórico, ou seja, transcorre no tempo; tem início, tem etapas temporais determinadas do seu desenvolvimento e tem fim.” (VIGOTSKI, 2018, p.18). A segunda lei contempla as particularidades isoladas que existem no processo e não se desenvolvem de maneira regular e proporcional, pois cada fase

da criança traz particularidades orgânicas e sociais que impactam o seu desenvolvimento. A terceira e última lei trata da metamorfose no desenvolvimento infantil que demonstra a transformação qualitativa nos processos de desenvolvimento, já que este não se resume a um crescimento mensurável por instrumentos que dão conta de graus escalares, de maneira apenas quantitativa.

...desenvolvimento é um processo de formação do homem ou da personalidade que acontece por meio do surgimento, em cada etapa, de novas qualidades, novas formações humanas específicas, preparadas por todo o curso precedente, mas que não se encontram prontas nos degraus anteriores... o novo não cai do céu, surge necessária e regularmente do curso precedente do desenvolvimento... o passado, no futuro, tem uma influência iminente no surgimento do presente. (VIGOTSKI, 2018, p.36)

Para abordar a questão do desenvolvimento, nos termos de Vigotski, é preciso pensar que o novo surge a todo momento e é isso que atribui uma qualidade sem a qual não podemos falar em desenvolvimento, conforme já falado anteriormente. Vigotski (2018, p.36) afirma que o processo de desenvolvimento depende de todo curso precedente, são novas qualidades e formações humanas que surgem. Para o autor, o desenvolvimento pode ser compreendido como processo de “formação do homem ou da personalidade que acontece por meio do surgimento, em cada etapa, de novas qualidades, novas formações humanas específicas, preparadas por todo o curso precedente, mas que não se encontram prontas nos degraus anteriores.” (VIGOTSKI, 2018, p.36)

Desta forma, é importante observar que a presença do novo é fundamental para determinar o desenvolvimento, porém, não se pode supor que esse novo surja do nada, ele é fruto do curso precedente do desenvolvimento, num processo histórico.

Apesar de vários autores concordarem com a origem sociocultural do homem, anunciada nas teorias de Vigotski, há divergências com relação ao papel que o sujeito desempenha no seu processo de constituição – como sinaliza Pino (1996). Não obstante a isso, diferentemente de Piaget, que tem seus estudos sobre o desenvolvimento com o foco no objeto, Vigotski estabelece algumas divergências com relação ao papel que o sujeito desempenha no seu processo de constituição, ou seja, da passagem do plano social para o plano pessoal.

Com isso, Vigotski inverte o foco na relação sujeito-sociedade. Longe de um olhar simplista que contempla um binômio de causa e efeito, estabelecido pela criança em sua relação ao meio, o autor aponta a necessidade de observação da ação do meio na criança, viabilizada pelas funções superiores do indivíduo que cria esta relação, origem e natureza das relações

sociais. Vigotski traz a mediação semiótica como meio para a conversão do social em pessoal, considerando as singularidades do indivíduo. Ou seja, “...a influência de cada elemento do meio dependerá não do que ele contém, mas da relação que tem com a criança. O significado de um mesmo elemento do meio será diferente dependendo de sua relação com a criança.” (VIGOTSKI, 2018, p.46-47).

Assim, compreende-se que o meio não é imóvel e externo ao processo de desenvolvimento. Trata-se de um movimento dialético de transformação, seja da criança e da forma como ela se relaciona com esse meio, que passa a influenciar de maneira idiossincrática o seu desenvolvimento. Vigotski (2018, p.90) conclui que “o homem é um ser social e, fora da relação com a sociedade, jamais desenvolveria as qualidades, as características que são resultado do desenvolvimento metódico de toda humanidade.”

Braga (2018) afirma que Vigotski e Luria analisaram as diferenças e semelhanças entre o comportamento instrumental dos primatas antropóides e o comportamento de crianças pequenas. Nesse estudo, observaram por parte das crianças um comportamento mediado por um instrumento enquanto nos primatas era observado um comportamento imediato, impulsivo.

A primeira forma de atividade consciente é a preparação dos instrumentos, atividade especificamente humana, que supõe um sentido de uso futuro e não é dirigida por um motivo biológico imediato. O homem fabrica o instrumento para além de suas propriedades físicas e emprega um sentido social a ele. Segundo Braga (2018, p.28), o nosso contato com o mundo é indireto, ou seja, mediado por signos e instrumentos ou pelo outro. Justamente nessa mediação está, para ela, a marca da consciência humana.

A palavra se apresenta, na teoria de Vigotski, como um importante instrumento – embora não seja reduzida a essa condição –, um signo que organiza toda a atividade psicológica. Para que uma palavra adquira sentido, ocorre um complexo processo de generalização e tomada de consciência que só é possível com a união do pensamento e da palavra. A linguagem se torna o sistema simbólico básico de todos os grupos humanos e permite a comunicação, interação e organização do real. Mas, para além disso, a linguagem constitui o psiquismo humano.

O pensamento tem sua própria estrutura, e a transição dele para a fala não é uma coisa fácil... A relação entre o pensamento e a palavra é um processo vivo; o pensamento nasce através das palavras. Uma palavra desprovida de pensamento é uma coisa morta, e um pensamento não expresso por palavras permanece uma sombra. A relação entre eles não é, no entanto, algo já formado e constante; surge ao longo do desenvolvimento e também se modifica... As palavras desempenham um papel central não só no desenvolvimento do pensamento, mas também na evolução histórica da consciência como um todo. Uma palavra é um microcosmo da consciência humana. (VIGOTSKI, 2008, p. 185, 189-190)

Segundo Vigotski (1999, p. 82), a consciência emerge da relação com o outro, na medida em que tomamos consciência de nós mesmos, por meio dos outros, das palavras como signos.

Nas análises de Vigotski, a linguagem assume um papel central na organização das funções psicológicas superiores. O autor concebe o funcionamento mental como um sistema interfuncional complexo e amplo, marcando diferenças da criança para o adulto. Como afirma Braga (2018):

Devido ao lugar que a linguagem ocupa no escopo da teoria, Vigotski relaciona as transformações na palavra e as transformações no sistema funcional... Durante o desenvolvimento da criança, perto da adolescência, produz-se uma mudança decisiva. As relações interfuncionais variam, então, em sentido oposto: para o adolescente, recordar é pensar. Memorizar passa a ser estabelecer e encontrar relações lógicas. Vigotski considera que as conexões que estão por trás das palavras são radicalmente distintas na criança e no adulto... (BRAGA, 2018, p.36)

Sendo assim, o instrumento é um elemento que é criado pelo próprio homem e o liga diretamente ao objeto de seu trabalho, trazendo maiores possibilidades de transformação da natureza de forma planejada e intencional. Trata-se de um objeto social e que mede a a relação do sujeito com o mundo. Por exemplo, posso utilizar uma vara para alcançar uma fruta no alto de uma árvore. Nesse sentido estrito, alguns animais já faziam uso de instrumentos, mas o que nos diferencia deles é que o homem é capaz de criar, planejar e readequar o instrumento a partir de novas informações ou necessidades, característica puramente humana. O signo, por exemplo, é um tipo de instrumento psicológico (embora não se reduza a isso), que caracteriza fortemente por sua função nesse âmbito. O signo auxilia o homem para se lembrar de algo, comparar, escolher, etc. O homem tem a capacidade não só de usar, mas de criar esses signos:

Os signos emergem como meio e modo de comunicação e, simultaneamente, de generalização, para o outro e para si. Emergem em meio a movimentos, olhares, sons partilhados, que passam a ser acordados como gestos significativos pelos sujeitos na relação, e se convencionalizam, se estabilizam na história dessas relações. Na sua relação com os outros e com o mundo, o homem produz instrumentos auxiliares - técnicos e simbólicos - que constituem sua atividade prática, mental, possibilitando a ele transformar o mundo enquanto ele próprio se constrói simbólica, histórica e subjetivamente. A atividade humana socialmente organizada - as condições, os modos e os meios de produção, as relações e as resultantes dessa produção - afeta os homens, os constitui, os transforma.” (SMOLKA; NOGUEIRA, 2003)

Segundo Pino (2000), para Vigotski, o estudo da inteligência e da atividade simbólica não podem ser feitos isoladamente, pois a união desses sistemas constitui a especificidade do comportamento humano, resultando na atividade simbólica. Essa última, realiza um papel importante na organização e nos processos de uso de instrumentos, dando origem a novas formas de agir. Nesse processo emerge a passagem do plano natural para o plano cultural, que se interpenetram em tal encontro, como descreve o próprio: “O uso de signos conduz os seres humanos a uma estrutura específica de comportamento que se destaca do desenvolvimento biológico e cria novas formas de processos psicológicos enraizados na cultura.” (VIGOTSKI, 2007, p.34)

O uso de instrumentos e de signos possuem similaridades, apesar de suas diferenças no desenvolvimento cultural da criança. Ambos possuem a função mediadora como característica principal e, por isso, podem ser incluídos em uma mesma categoria pela perspectiva psicológica. Pelo fato de ora controlarem a natureza, ora o comportamento humano, estão diretamente ligados da mesma maneira que a alteração provocada na natureza pelo homem altera sua própria.

Segundo Pino (2000), é o princípio da natureza social do homem e origem cultural das funções superiores que Vigotski inaugura uma nova concepção de desenvolvimento psicológico humano, pois as funções psicológicas superiores possuem origem nas relações sociais mediadas, ou seja, elas são relações sociais internalizadas. Assim, esse termo (social) aparece em sua obra de diversas maneiras e contextos, se faz sempre presente.

Para Smolka e Nogueira (2002), o princípio da sociogênese surge quando se assume que todas as funções psíquicas superiores são oriundas de relações internalizadas de ordem social e, então, o desenvolvimento humano está diretamente ligado a seu desenvolvimento cultural.

Outro conceito central na obra do autor, e desta pesquisa, é o conceito de internalização. Segundo Braga (2018), trata-se de um processo importante para a formação dos processos psicológicos. Vigotski ainda defende: “a reconstrução interna de uma operação externa”. Esse plano interno, para o autor, não é uma cópia do externo, enfatiza a palavra “reconstrução” que representa uma atividade externa. Para Vigotski, interno e externo se vinculam geneticamente.

Os princípios de internalização e mediação precisam ser compreendidos juntamente com os processos de significação. Tudo que é aprendido se torna parte do sujeito e é oriundo de uma relação social e significativa.

O que é internalizado é a significação da ação, não a ação ou os objetos em si

mesmos, mas a significação que tem para as pessoas e emerge na relação... Dessa forma, a noção de internalização não pode ser pensada sem a referência à noção de mediação simbólica ou semiótica, mais especificamente a mediação pela linguagem. (BRAGA, 2018, p.38).

Vigotski usa dois exemplos para falar da constituição das funções psicológicas superiores. O primeiro exemplo é o da aquisição da fala, na qual a criança passa a estabelecer uma relação direta entre palavra e objeto. Essa relação só passa a ter significação por meio da interação com um adulto. Assim, pode-se dizer que a palavra só adquire sentido para a criança quando já tem um sentido para o outro. O segundo exemplo é o do gesto de apontar, um simples movimento apontando para um objeto ganha uma significação conforme a interpretação do outro e, depois, para quem aponta, ao internalizá-la.

Pino (1996) explica que o desenvolvimento humano é um processo que acontece a partir de uma conversão das relações sociais em funções psicológicas superiores.

Pode-se dizer então que tanto a palavra (som) quanto o movimento começam sendo meros sinais da criança para o Outro, o qual, ao atribuir-lhes uma significação, os converte em signos, primeiro para si e depois para a criança. Logo, poderíamos dizer que o processo de internalização de que fala Vygotsky consiste numa **conversão** por parte da criança de ações naturais (sons e movimentos) em signos graças à mediação do Outro... Nessa linha de raciocínio podemos dizer que as *funções psicológicas* superiores de que fala Vygotsky são a versão pessoal ou maneira como cada pessoa interpreta os princípios constitutivos das relações sociais em que está envolvida e as suas implicações concretas. Elas constituem a projeção no plano pessoal da *trama das relações sociais*. (PINO, 1996, p. 4 e 6 – itálicos e negritos do autor)

Aqui está a grande diferença da noção de psiquismo que o autor formula, pois ela se origina de uma intensa e complexa rede de relações internalizadas numa dada cultura. Pino (2016) defende ainda que as funções psicológicas superiores são culturais e definem as especificidades humanas. Cultura é, assim, entendida como o conjunto das produções humanas que constitui o homem em meio às experiências que vive.

Para Vigotski (2018, p.33), todas as nossas experiências são mediadas. Os instrumentos e os signos, que falamos acima, são mediadores da experiência e constitutivos do processo psicológico humano. Quando se assume que o desenvolvimento é fruto das relações vividas que vão constituindo o que cada sujeito é, se está dizendo que o desenvolvimento é histórico e cultural. Ou seja, tudo o que é experienciado pelos sujeitos, os constitui e permeará as novas experiências e as significações produzidas.

Isso porque, segundo Pino (1996):

A tese da natureza cultural do homem, tal como é posta por Vygotsky, revela que a subjetividade, expressão da realidade da pessoa, é uma reconstituição singular do *drama* da intersubjetividade humana, expressão da realidade das relações sociais”, ou seja, é preciso olhar para o ser humano de uma forma mais subjetiva (PINO, 1996, p.2).

O sujeito é crucial em qualquer análise da perspectiva da psicologia histórico-cultural a qual nos debruçamos. Assim, é preciso compreender como Vigotski entendia a constituição do mesmo.

Segundo Pino (1996), quando Vigotski usou o termo *personalidade social da pessoa*, ele se referiu ao fato de que, para ele, um indivíduo, na medida em que faz parte de um grupo social, é uma unidade feita por uma grande variedade de funções sociais que desempenha nessa rede. Por isso usa o drama para falar da dinâmica do indivíduo. Pois o drama, traz sempre essa luta de relações, isto é, um conflito de sistemas.

Aqui tem-se uma importante constatação com relação à individualidade de cada um, que Vigotski tanto enfatizou ao problematizar as questões relativas ao meio e às particularidades da personalidade em seu texto “Quarta aula. O Problema do meio na pedagogia”. Embora as pessoas estejam em um mesmo meio, o modo como cada um significa o que vive é diferente, e assim, sua constituição e características psicológicas serão diferentes também. É essencial conhecer esse processo denominado por significação, para compreender um pouco desse drama subjetivo pelo qual os seres humanos passam a todo momento em seu desenvolvimento nas relações não apenas na infância, mas nas relações interpessoais e profissionais cujas experiências marcam a sua constituição durante todo o processo de desenvolvimento, para além da infância.

Analisando o termo experiência, em diálogo e contraposição com Larossa, Smolka (2006) discutiu alguns significados que marcam o termo e ressaltou o fato de que se trata de um evento que não só passa, mas que perdura, que significa. A autora buscou em Vigotski uma diretriz para compreensão da significação na história humana:

Vygotsky enfatiza a importância de se compreender a *emergência do signo na história*, isto é, de se compreender uma *história do signo* e propõe a significação como princípio, como chave para a compreensão de como a cultura, enquanto produção humana, vai se inscrevendo nos organismos, deixando marcas nos corpos. O signo produz-se nas relações entre os homens e, como produção humana, afeta os participantes nessas relações. (SMOLKA, 2006, p.106)

Assim, podemos de fato afirmar que o homem não experiencia sem significar, tudo que é vivido é significado e, assim, pode impactar sua constituição ao longo da vida. Isso nos leva a refletir sobre os impactos e modos que ocorrem, marcam, se tornam significativos num processo de desenvolvimento que envolve também a vida adulta, considerando que as participantes da pesquisa são professoras que viveram a experiência de gestão e retornaram à sala de aula.

Oliveira (2004) tece algumas observações a esse respeito em um artigo em que traz uma importante reflexão sobre os períodos que normalmente se tem dividido a vida humana: infância, adolescência, vida adulta e velhice. A autora relata, por exemplo, que a vida adulta é vista como um período em que não ocorrem mudanças. Contudo, essa visão não consegue contemplar as múltiplas possibilidades de desenvolvimento humano que também estão presentes nesse momento da vida. Ela defende que a vida deve ser compreendida em ciclos, e não estágios, pois dessa forma é possível analisar um percurso contextualizado historicamente, situado em uma cultura.

Pode ser que terminemos, mais uma vez, falando em crianças, jovens, adultos e idosos. Mas será importante dar substância a esses ciclos da vida, atrelando-os aos modos concretos de inserção dos sujeitos no seu mundo social, em situações histórico-culturais específicas. (OLIVEIRA, 2004, p.215)

A autora, ao enfatizar que a psicologia não tem se empenhado com sucesso para instituir uma psicologia do adulto, ressalta que “o adulto está inserido no mundo do trabalho e das relações interpessoais de um modo diferente daquele da criança e do jovem.” (OLIVEIRA, 2004, p.217)

Segundo ela, para começarmos a analisar os ciclos de vida, é imprescindível que se defina o adulto objeto dessa ação. Essa análise histórica e cultural definirá muito sobre o levantamento da hipótese de desenvolvimento desse indivíduo, e é baseada, sobretudo, em um grupo que encontra no indivíduo um anteparo de projeção dos seus ecos. A autora traz o exemplo de adultos que são sindicalizados e essa característica diz muito sobre seu processo de desenvolvimento, da mesma forma que muitas outras vertentes também incidem sobre o processo. Assim, o trabalho se torna a principal categoria de análise do adulto, visto a função que essa atividade assume em suas vidas, se tornando a principal modalidade de inserção da pessoa na cultura

A compreensão aprofundada de uma psicologia do adulto não pode ser feita em

termos abstratos. Se, conforme discutido anteriormente, os ciclos de vida deveriam ser compreendidos a partir dos tipos de atividade em que os sujeitos estão envolvidos e os correspondentes instrumentos, signos e modos de pensar, temos que estabelecer de que adultos estamos falando. (OLIVEIRA, 2004, p.218)

Apresentar as concepções ou noções que dizem respeito ao desenvolvimento humano na perspectiva assumida e sua ênfase na cultura, na mediação e na significação da experiência vivida se torna importante a partir do momento em que se pretende se debruçar sobre as relações interpessoais na escola e observar como e se afetam os sujeitos envolvidos promovendo, ou não, desenvolvimento de si mesmos e de sua atividade, com relação à gestão e seus impactos à docência.

Justamente aqui se encontra um ponto fundamental para esta pesquisa: olhar para o adulto a partir da sua atividade de trabalho, da mudança de papel social na hierarquia da organização do trabalho docente em uma sociedade neoliberal, entre outros aspectos. Entende-se que será importante, também, apresentar esses sujeitos da forma mais completa possível para que se compreenda os processos pelos quais passaram ou passam no momento da pesquisa tendo em vista a experiência vivida.

1.1 A clínica da atividade e sua relação com a perspectiva histórico-cultural

Dentro da perspectiva de desenvolvimento humano traçados até aqui, a Clínica da Atividade de Yves Clot mostra-se enquanto referência importante. Assumimos aqui a possibilidade de realizar um trabalho em diálogo com as duas abordagens, uma vez que ambas se baseiam na ideia central do desenvolvimento humano, constituído pela cultura e no interior dela, ou seja, na interação com o outro e o meio; e que a Clínica da Atividade traz elementos para problematizarmos questões sobre as relações de trabalho, com base na perspectiva histórico-cultural formada por Vigotski - pensando no trabalho como função psicológica entre outras concepções importantes.

A Clínica da Atividade (CA) é concebida por Yves Clot e desenvolvida por ele e por seus colaboradores do CNAM (Conservatoire National des Arts et Métiers), com o objetivo de fazer uma renovação teórica e metodológica da psicologia do trabalho com foco nos trabalhadores e no trabalho – concebendo-o como um lugar de desenvolvimento humano. Eles buscam, com as intervenções nos locais de trabalho, a partir de demandas dos próprios

trabalhadores, “...realizar a renovação em curso, na psicologia ergonômica, da problemática do erro humano” (Clot, 2007, p.12).

Convém apontar que a ideia de clínica do trabalho surge na década de 1980, em Paris, no interior da psicologia do trabalho e tem “... como objetivo estabelecer uma relação entre atividade, subjetividade e trabalho, realizando intervenções destinadas a transformar as situações de trabalho.” (ANJOS, 2013, p. 63-64) E, é de dentro da Clínica do Trabalho que é constituída a Clínica da Atividade, com o propósito de olhar para a atividade dos sujeitos através deles mesmos e não separar sua atividade da organização do trabalho. E nesse sentido, “A proposta metodológica tem como pressuposto a descoberta de novos possíveis da ação, baseando-se na ideia de que a atividade realizada não é senão uma dentre muitas outras possibilidades de realização.” (ANJOS, 2013, p. 64)

Anjos, Smolka e Barricelli (2017) apontam que a Clínica da Atividade considera que a transformação é duradoura se o trabalhador assume a posição de protagonista dos processos de transformação. Segundo a clínica, são os trabalhadores que estão aptos a falar do seu *métier*⁵, analisar ou propor soluções, pois o conhecem profundamente.

O lugar da Clínica da Atividade no interior da Psicologia do Trabalho é de contraponto, de controvérsias com outros métodos de análise do trabalho. A Clínica da Atividade traz uma crítica à postura do analista do trabalho como *expert*, que é chamado a resolver conflitos nos meios profissionais, fazendo análises da situação e propondo soluções que, muitas vezes, não produzem transformações, pois são externas aos trabalhadores, e eles não se reconhecem nessas soluções. (ANJOS; SMOLKA; BARRICELLI; 2017, pág. 134)

Assim, o principal objetivo da Clínica da Atividade é “de buscar tornar o trabalho defensável aos olhos daqueles que trabalham a fim de que ele seja *reconhecível* por todos” (Clot, 2013, p.1). Ou seja, a proposta da Clínica da Atividade é identificar a necessidade de transformação e intervenção na atividade de trabalho para que parta de uma demanda dos próprios trabalhadores. A partir disso, os psicólogos da Clínica adentram locais de trabalho para realizar as intervenções que buscam a transformação do trabalho por um processo centrado em uma reflexão coletiva.

Tal processo, que engendra a intervenção e transformação da atividade de trabalho contempla dois métodos principais: a instrução ao sócia (o trabalhador faz um detalhamento do seu dia de trabalho como se alguém fosse o substituir para depois poder confrontar com outros

⁵ Em francês “*métier*” corresponde ao ofício, à profissão, ao trabalho que se realiza.

e consigo mesmo os registros) e as autoconfrontações (podem ser simples com uma atividade em que o trabalhador descreve uma situação do trabalho para o pesquisador, ou cruzada, no momento em que a situação é retomada por vídeo por outro trabalhador que conhece bem a função que deve desempenhar o trabalho). Não nos aprofundaremos na apresentação dos métodos, pois elas não serão utilizadas, contudo, é importante ressaltar que são intervenções em que os trabalhadores encontram possibilidades de olhar para sua atividade por outros meios, não tradicionais (videograções ou descrições de outros trabalhadores), juntos podem transformar o seu ofício e ressignifica-lo. A grande ênfase está em não dar o foco, por exemplo, para as videograções e sim dirigi-lo para a forma do olhar, da reflexão, concepção analítica do trabalho.

Para Clot (2007), o trabalho é historicamente constituído como uma atividade com função psicológica social. Não se trata de uma atividade como outra qualquer, o trabalho tem suas especificidades na vida pessoal e sua função psicológica precisa ser considerada. Assim, considera-se o trabalho como uma *atividade dirigida*. Nas palavras do próprio autor “O trabalho não é uma atividade entre outras. Exerce na vida pessoal uma função psicológica específica que se deve chegar a definir. E isso, precisamente, em virtude do fato de ser ele uma atividade dirigida.” (CLOT, 2007, p.12-13). Clot (2007, p.38). Desta forma, a atividade não é da pessoa, pois o trabalho é redesenhado a todo momento pelo coletivo que o compõe em um gênero, sendo este entendido como uma memória impessoal de um grupo de trabalho, e, assim, torna-se instrumento social da ação que constitui e conserva a história do ofício. O grupo ganha novas perspectivas dentro dessa visão, pois deixa de ser apenas um coletivo de pessoas e passa a se tornar uma comunidade cujo funcionamento coletivo está em eterna (re)definição.

Nesse sentido, o trabalho é um dos gêneros principais da vida social. A sociedade dificilmente sobrevive sem o trabalho, sem que o sujeito perca o sentimento de utilidade social diretamente associado a ele. Esse sentimento de utilidade é vital para constituição da perenidade do sujeito, em nível pessoal, uma vez que:

...o trabalho é ação e possui uma função psicológica precisamente porque põe o sujeito à prova de suas obrigações práticas e vitais com relação aos outros e com relação ao mundo. Mas inversamente, a ação é um trabalho... é um trabalho de afastamento de seus pressupostos, parte integrante de um curso de atividades que ele transforma, deixando à sua passagem marcas duradouras no sujeito, nos objetos e nas histórias coletivas dos ofícios, ou seja, memórias para prever. (CLOT, 2007, p. 201)

Clot (2013, p.6) apresenta uma forma de se falar da atividade específica de cada um, o ofício, que vai além de uma profissão. Para ele, trata-se de uma discordância criativa ou

destrutiva presentes no conflito de uma arquitetura social.

O mesmo ofício ou *métier* possui várias expressões, pois não pertence nenhuma realidade absolutamente individual, e é isso que o sustenta nas organizações ou fora delas. O autor define a arquitetura do *métier*, que trata-se do modo específico de exercer uma atividade. Contudo, no trabalho nunca se está sozinho, sempre se dirige a atividade a alguém.

No entanto, Clot (2017) enfatiza que o *métier* não está todo no presente da atividade. É preciso olhar para o que já passou para definir a ação. Ou seja, existe nele uma história e memória coletiva transpessoal que possibilita o agir no presente e abordar o futuro. Aí está o gênero profissional que atravessa gerações, mas recebe um pouco de cada um ao ser estilizado.

O *métier* também se constitui na memória impessoal por meio das prescrições. Está presente nas pessoas e no mercado de trabalho. Também por isso, se torna o aspecto mais distante da atividade real, podendo ser um dever, critérios, carreira, etc. Nesse perspectiva, nos aponta Clot que “No contato com esse registro, cada um se sente substituível. Mas esse *métier* impessoal é psicologicamente vital para imaginar o que podemos nos tornar ou não, o que poderíamos fazer além daquilo que já fazemos.” (CLOT, 2017, p.20)

A qualidade do trabalho deve ser sempre discutida. Há um movimento dialético importante nessa arquitetura que mantém o ofício vivo em algum ponto. Características de um ofício que, determinado caso pareçam cada vez mais rarefeitas, podem assumir uma força punjante na mesma realização em outra manifestação, dada em outro lugar ou em um momento bastante distinto. Esta relação de presença e ausência, imprescindivelmente imbricadas no tempo, impõe ao *metier* a sustentação necessária para sua arquitetura equilibrada. Se deixamos algum dos aspectos de fora, ocorre uma despersonalização do trabalho. Segundo Clot (2017, p.20), as tensões fazem parte dessa arquitetura, pois o *métier* reúne as quatro dimensões do trabalho: impessoal, transpessoal, interpessoal e pessoal. Dentro dessas dimensões existem discordâncias que podem ter potencial criativo ou destrutivo.

Assim, essa divisão do ofício em dimensões auxilia na análise do trabalho e sua relação a atividade real e a prescrição:

Conclui pela importância do cuidar do ofício em todas as suas instâncias: impessoal, transpessoal, interpessoal e pessoal. Cada profissional, com seus colegas, é responsável por manter a arquitetura do ofício, no contato com as surpresas do real, sustentá-la naquilo que a mantém de pé: a qualidade do trabalho sempre posta em questão. A saúde no trabalho talvez tenha aí sua fonte. (CLOT, 2013, p.1)

Segundo Anjos (2015), gênero seria dado na dimensão transpessoal. A dimensão

impessoal seria aquela que se refere às atividades prescritas. Já as *dimensões* pessoal e interpessoal, estão ligadas aos sujeitos e assim, ocorrem por meio da atividade real.

Portanto, entende-se que o ofício está em constante movimento. As rupturas entre as quatro dimensões se tornam possíveis justamente por haver constantes migrações funcionais que sugerem ligações, possíveis ou impossíveis. Há ainda o que Clot chama de atividade impedida.

Nesse sentido, ele levanta a análise de uma dicotomia existente na ciência do trabalho, o trabalho prescrito e o trabalho real. O autor então propõe uma nova forma de análise do trabalho. Relata que o trabalho não é criação a todo momento, pois se tornaria impossível se a cada ação algo totalmente novo tivesse que surgir. Apesar de que, sempre algo novo acontece, esta novidade é sempre baseada na história da atividade. Os trabalhadores criam recursos para a ação. Esse é o gênero da atividade: “... É como uma “senha” conhecida somente por aqueles que pertencem a um mesmo horizonte social e profissional (CLOT, 2010, p.121-122).

Porém, cada trabalhador carrega, em sua atividade, suas particularidades. O autor chama esse aspecto de estilo, ressaltando que o estilo tem a ver com a distância que o trabalhador coloca entre a sua atividade individual e a sua própria história.

Os gêneros estão sempre inacabados, pois afirmam o processo de metamorfose contínuo que caracteriza o objeto da atividade ao receber sempre novas atribuições e funções para agir. Aqui, surgem as recriações estilísticas que mantêm o gênero em contante processo de mudança, e, por assim se dizer, vivo. O estilo participa do gênero fornecendo sua forma de ser.

Vamos defender então essa tese: é em seu aspecto essencialmente **transpessoal** que o gênero profissional exerce uma função psicológica na atividade de cada um. Porque ele organiza as atribuições e as obrigações ao definir essas atividades independentemente das características subjetivas dos indivíduos que as executam em tal momento particular. Ele ajusta, não as relações intersubjetivas, mas as relações interprofissionais, ao fixar o espírito dos lugares como instrumentos de ação. Por seu intermédio, é que os trabalhadores se avaliam e se julgam mutuamente, além de que cada um deles avalia sua própria ação. (CLOT, 2010, p.125 – Grifo nosso)

Anjos (2015) faz uma importante reflexão sobre o gênero e sua importância, principalmente para os iniciantes em um ofício, esses se deparam com muitas regras implícitas que os fazem se sentir deslocados. Inevitavelmente, o sujeito iniciante passa por um processo de apropriação do gênero profissional que se faz em meio a tarefa prescrita, os subentendidos do coletivo de trabalho (gênero) e os inesperados do real. Apropriar-se não significa que há uma forma fixa de realizar a atividade, cada indivíduo utiliza os recursos disponíveis para criar

a sua forma de fazer, em um diálogo com as práticas estocadas. A apropriação do gênero se torna indispensável para que o trabalhador se sinta pertencente ao coletivo de trabalho.

De acordo com Clot (2010) a Clínica da Atividade tem como objetivo não apenas olhar para o funcionamento da atividade, mas também o seu desenvolvimento. Com isso, é possível buscar a transformação da realidade, uma valorização dos diálogos e das controvérsias que impulsionam a mudança. O grande desafio aqui é conseguir criar, afastar-se de sua experiência real para que ela possa se tornar meio para novas experiências. A tomada de consciência ganha destaque por ser justamente essa redescoberta de um objeto psíquico, que é doce às novas perspectivas advindas de outros sujeitos. Este é um processo circunscrito ao compreender e pensar em um novo contexto: “Nosso objeto é, aliás, não tanto a atividade enquanto tal, mas o desenvolvimento dessa atividade e seus impedimentos... Ela se torna visível apenas quando troca de *status*: quando se torna o meio para viver outras experiências.” (CLOT, 2010, p.147)

Clot (2007) ainda enfatiza que a ação é carregada de possibilidades “não realizadas”, inimagináveis surgem no seu desenvolvimento. É dessa forma que o coletivo se concretiza na ação, que a ressignifica e a fixa na história. As nossas vitórias e frustrações nos constituem. O real da atividade é isso, o que se fez, o que não se fez, o que não se pode fazer, o que tentou, mas não conseguiu fazer, o que faria.

Segundo Roger (2013), o real da atividade tem um grande potencial de ânimo para quem a executa, pois é o conflito entre os diversos polos que levam a atividade. Um desses polos é o objeto de trabalho e, logo em seguida, outro seria a recepção da atividade dirigida. O terceiro polo é o próprio sujeito, pois sua atividade dirige ao objeto, aos outros e também a ele mesmo. Assim, para conseguir aproximar-se do real da atividade, é preciso agir de maneira indireta, provocar o desenvolvimento para poder compreender melhor. Assim, Roger (2012, p.112-113) afirma que o real da atividade se manifesta porque houve a transformação das ações em recursos para outras ações.

Porém, é possível concordar com o exposto na literatura, ou seja, que a atividade possui um gênero específico, que ele denominou de *gênero da atividade*, que, segundo Roger (2010, p.123) trata-se de uma espécie de repertório de atos que são historicamente convencionados pelo meio, num entrelaçar das memórias transpessoais e coletivas.

Nessa perspectiva, a reflexão acerca do trabalho parece ser caminho profícuo para se compreender os modos de vivência da gestão e suas implicações para as relações interpessoais e à prática escolar. É nele que se encontra a possibilidade de transformar o real e as inúmeras experiências da coletividade, ressignificando-as e considerando que a multiplicidade de papéis

vivididos pode possibilitar que o mesmo profissional tenha acesso a diferentes perspectivas sobre o meio, tal como a escola, suas relações e a gestão.

A atividade do sujeito é entendida nesse trabalho como ponto central para compreensão de suas relações. Com relação a isso, Clot (2007) enfatiza que a atividade possui dimensões subjetivas. Atividade, nesta acepção, não trata apenas da execução de uma tarefa que foi prescrita, pois ela é, além disso, parte da história do sujeito e por isso também é um meio de realizar objetivos pessoais. Além disso, há dois aspectos que contribuem muito para a eficácia da tarefa que está diretamente ligada à sua subjetividade: a relação que se faz da sua atividade com a dos outros e a qualidade da vida coletiva (reelaboração da atividade pelo coletivo). Assim, não se pode pensar a atividade sem a subjetividade, apesar da distância que há entre elas, estão diretamente ligadas.

Quando o trabalho é analisado por uma vertente coletiva, é preciso atender ao fato de que todos os sujeitos estão envolvidos no sucesso ou fracasso das ações. Como no exemplo dado por Clot (2007) dos pilotos de avião, que estão dentro de aeronaves e que a comandam: qualquer falha custará a vida deles e de todos os passageiros. O caso ilustra uma grande sobrecarga emocional na ação que precisa de prescrições e antecipações para buscar um equilíbrio da razão com a emoção, sem que haja uma sobreposição de uma sobre a outra, pois defende-se uma posição monista, na qual razão e emoção possuem igual importância no desenvolvimento humano. Vigotski enfatiza que nosso corpo e mente são únicos na nossa constituição e as paixões são fundamentais para a constituição da natureza humana. A excitação eleva o indivíduo ao nível mais alto da atividade, liberando a energia necessária para a tomada de consciência das sensações inesquecíveis de uma possível vitória. Clot (2007) enfatiza: é pela mediação das emoções que se pode buscar a transformação de uma desestruturação emocional em atitude positiva.

As emoções estão envolvidas em todo processo de desenvolvimento e, conseqüentemente, nas relações de trabalho. Pensando no que seria o afeto, na nossa perspectiva, nos deparamos com uma reflexão do Clot (2016) que vai ao encontro com a ênfase presente em nosso estudo. O autor enuncia muitas vezes que nos sentimos diminuídos ou aumentados por uma determinada situação e é o que nos possibilita viver, isso é, a presença do afeto que potencializa ou atenua a capacidade de agir do sujeito. Salientando que:

Um sujeito é tanto mais capaz de agir em um determinado contexto, quanto mais ele dispõe de um sistema interfuncional flexível, variado, ou seja, de uma liberdade de ação, da possibilidade de se servir de suas emoções para pensar, mas também da possibilidade de pensar para se servir das emoções. (CLOT, 2016, p.89)

O autor entende a afetividade como uma composição de três dimensões: afetos, sentimentos e emoções⁶. Sua questão de estudo é o desenvolvimento da afetividade na atividade e não as dimensões isoladamente.

Por esse prisma, o corpo é o resultado dessa intercessão do sistema interfuncional e o desenvolvimento do organismo ocorre pela atividade social e a linguagem (onde estão fixadas as emoções de forma extra orgânicas). No sistema interfuncional, a linguagem assume o papel de meta-instrumento que liga as funções da consciência. Quanto mais o sujeito for capaz de variações interfuncionais (possuir tessituras por ser capaz de passar do afeto à linguagem), mais desenvolvida sua consciência será devido à capacidade de variar os registros e assim desenvolver suas reações orgânicas. (CLOT, 2016).

Conforme afirma Magiolino (2010), Vigotski nos traz, então, uma nova perspectiva de afetividade, uma nova epistemologia à Psicologia, tomando como base o monismo de Espinosa e a dialética de Marx. A autora assinala que Vigotski não desenvolveu uma teoria específica sobre as emoções, mas trouxe contribuições importantes ao defender que as emoções são processos históricos e culturais, que fazem parte do psiquismo humano, integrando o conjunto de funções psicológicas superiores marcado pelo uso e criação de instrumentos e signos, pelo processo de significação nas experiências vividas pelos sujeitos.

A história individual é perpassada por posições sociais em que as pessoas estão envolvidas, e por mais que se queira, não é possível estar alheio a elas. Tudo que se vive e se experiencia constitui o que se torna à posteriori, o outro desempenha papel fundamental nesse processo e faz parte do novo eu que se faz a toda nova experiência. As relações experienciadas trazem formas diferentes de ser afetado por elas. Cada sujeito significará o momento de uma maneira e essa afetação determinará a sua ação, ou seja, a potência do seu agir. As experiências são permeadas pelo afeto e pelas emoções compõem uma dinâmica afetiva que marca, também as relações de trabalho. Não almeja-se aprofundar a discussão dessa problemática neste trabalho, mas situá-la no âmbito do diálogo entre as elaborações de Vigotski e da Clínica da Atividade por ser este um ponto importante nas abordagens.

⁶ Mais recentemente, vários autores têm feito um redimensionamento dos conceitos de Vigotski explorando temáticas diferentes como é o caso do afeto, dos sentimentos e das emoções (Toassa, 2009; Magiolino, 2010; Leite, 2011; Sawaia e Magiolino, 2016; Clot, 2016).

2. O GESTOR ESCOLAR NA REDE ESTUDADA: PERSPECTIVAS DEMOCRÁTICAS EM UMA SOCIEDADE CAPITALISTA

Tratar da experiência da gestão e do papel do gestor na escola pública, implica considerar, entre outras coisas, o contexto social, político e econômico em que se deu a sua constituição histórica numa sociedade capitalista, marcada pela divisão social do trabalho - mesmo que não tenhamos condições de nos aprofundar nessa discussão em um estudo como este.

Nesse sentido, é preciso abordar a questão do surgimento dos especialistas do ensino e da divisão técnica do trabalho na escola – processo que, segundo Silva (1982), se implementa frente a ampliação do ensino no Brasil.

Silva (1982) aponta que a busca por um novo modelo pedagógico, passível de extensão à maioria que antes estava fora da escola, desperta olhares para os profissionais da educação – não só o professor, como também os especialistas e o papel que desempenham. Isso se deu, historicamente, quando as circunstâncias políticas e de mercado direcionaram para a divisão do curso de Pedagogia em habilitações, num momento em que a escola passou ser “...gerida de forma cada vez mais centralizada e torna-se uma gigantesca empresa onde são investidas grandes parcelas dos recursos públicos.” (SILVA, 1982, p.5)

A autora questiona a divisão do trabalho atrelada à eficiência do processo de ensino. Ela levanta a hipótese de que talvez não fosse a divisão do trabalho em si o problema, mas sim o modo como ocorria essa divisão nas escolas, com características puramente formais.

Repensar a educação neste momento é repensar cuidadosamente o papel que os especialistas do ensino – diretor supervisor, orientador – produto do gigantismo da escola e da divisão do trabalho no seu interior, podem vir a desempenhar para melhor capacitar o professor para enfrentar a problemática das crianças das classes populares que estão ou deveriam estar em nossas escolas. (SILVA, 1982, p.7)

Na mesma época, Vale (1982) faz uma profunda análise do papel que o diretor de escola do Estado de São Paulo ocupa e a sua importância para a organização escolar. Ele caracteriza essa organização como burocrática e apresenta duas características essenciais: a hierarquia de cargos e a diferenciação de funções. Essas características marcam, além do surgimento de uma autoridade formal, uma constante especialização profissional.

Essa forma de organização, ainda de acordo com Vale (1982), em que se combina a

hierarquia e o conhecimento, contribui para a estrutura piramidal unida por uma estrutura de poder e uma estrutura técnica ou operacional. A característica mais importante dessa forma de organização diz respeito à questão da posição que a pessoa ocupa nessa estrutura, pois esse papel social irá determinar o alcance e a qualidade nas tomadas de decisão. Pensando por esse caminho, o diretor de escola exerce uma função diretiva, mas bem afastado do nível diretivo central. Assim, lhe parece ser possível atuar com certa autonomia, apesar da burocracia exercer o controle.

De modo generalizado, pode-se dizer que a combinação de hierarquia e especialização constitui o núcleo básico das organizações contemporâneas de orientação capitalista, não importando, no caso, o tamanho (grande, média ou pequena instituição), a destinação (prestação de serviços ou produtoras de bens), a complexidade (altamente diferenciada ou não) ou a natureza (pública ou privada). (VALE, 1982, p.38)

Assim, diante dessas características, o autor define que o diretor, numa instituição pública, tende a se tornar um mero cumpridor de ordens, mesmo que muitas delas sejam inadequadas à realidade escolar. Embora as considerações do autor sejam referentes à décadas atrás, consideramos que traz impactos importantes sobre a atividade de trabalho que ainda persistem, como discutiremos a seguir. Afinal, como o autor já advertia, aos poucos, o diretor vai perdendo a consciência do seu papel dinâmico no processo escolar e social mais amplo, vai se produzindo a alienação do trabalhador.

De fato, inseridas em uma sociedade capitalista, as políticas públicas, educacionais e econômicas são pautadas por uma lógica que subjaz a esse sistema. Nesse sentido, como vão defender alguns autores contemporâneos, a uma nova ordem racional: o neoliberalismo.

O neoliberalismo se origina buscando “...responder a uma crise do modo de governo liberal, de superar as dificuldades de todos os tipos que surgiram das mutações do capitalismo, dos conflitos sociais, dos confrontos internacionais” (DARDOT; LAVAL, 2016, p.62). Essa forma de organização política e econômica se vincula dialeticamente à ordem social, se unifica à racionalidade governamental em uma nova fase do capitalismo marcada pela lógica empresarial da concorrência que assola a todos; instituições e sujeitos. Nessa concepção, até mesmo o Estado passa a ser mais uma empresa que busca maximizar seus resultados para se tornar competitivo.

O neoliberalismo não destrói apenas regras, instituições, direitos. Ele também *produz* certos tipos de relações sociais, certas maneiras de viver, certas subjetividades. Em outras palavras, com o neoliberalismo, o que está em jogo é nada mais nada menos que a *forma de nossa existência*, isto é, a forma como somos levados a nos comportar, a nos relacionar com os outros e com nós mesmos. (DARDOT; LAVAL, 2016, p.14)

Assim, segundo Dardot; Laval (2016), pode-se definir o neoliberalismo como um conjunto de práticas que determinam a forma como a organização humana ocorre, e a orienta segundo o princípio da concorrência. Esse princípio, que inicialmente permeava apenas as instâncias econômicas, se introjeta profundamente na sociedade.

Para Moss (2009) o grande objetivo do neoliberalismo é despolitizar a experiência humana, ou seja, reduzir tudo a questões de valores monetários, cálculos, práticas de gerenciamento e técnicas; assim, enfatiza muito mais as questões técnicas, em detrimento das críticas.

Configura-se, então, uma tentativa de transferir a educação da esfera política para a esfera do mercado, que busca lucro, em prejuízo da ética comercial, ou até mesmo de qualidade, quer seja da mercadoria ou dos serviços prestados. A mesma lógica se aplica ao âmbito educacional. A literatura atual entende que, essa característica acentua o individualismo, intensamente valorizado por um ideário meritocrático, e faz com que a organização coletiva perca cada vez mais seu espaço dentro dos sistemas educacionais. Nesse contexto, a própria noção de cidadania foi reconceitualizada.

Exacerbaram (e estão exacerbando) o individualismo e a competição selvagem, quebrando assim os laços de solidariedade coletiva e intensificando um processo antidemocrático de seleção "natural" onde os "melhores" triunfam e os piores perdem. E, em nossas sociedades dualizadas, os "melhores" acabam sendo sempre as elites que monopolizam o poder político, econômico e cultural, e os "piores", as grandes maiorias submetidas a um aumento brutal das condições de pobreza e a uma violência repressiva que nega não apenas os direitos sociais, mas, principalmente, o mais elementar direito à vida. (GENTILI, 1996, p.49)

Como vemos, toda a organização neoliberal possibilita a reprodução dos privilégios da minoria em todos os campos da sociedade e, como já foi apontado, o educacional não é uma exceção. Freitas (2018, p. 31) também afirma que o olhar do neoliberalismo para a educação não foge da sua concepção de sociedade que é baseada em um livre mercado. E todos os cidadãos também estão inseridos nessa lógica, o que faz com que sua posição social seja definida pelo seu mérito - tido como esforço pessoal, separado seu contexto social. O sistema define previamente os caminhos que as pessoas irão percorrer, o que reforça a ideia de que é preciso alcançar o acesso ao conteúdo, independente da origem social do aluno.

Assim, os aspectos políticos e econômicos estão diretamente ligados à escola pública e toda sua organização.

A imitação do mundo da empresa privada tem por justificativa a pesquisa da eficácia. Esse tema da “escola eficaz” deve ser relacionado à redução ou, pelo menos, ao controle dos custos educativos, tornando prioritários com o questionamento da intervenção do Estado: “fazer mais com menos”, esta é a linha. A massificação escolar, segundo essa abordagem, invocaria técnicas de gestão que tivessem sido testadas no setor privado... Em suma, pela importação da abordagem do gerenciamento, se deveria passar, como na indústria, das técnicas de produção de massa a formas de organização fundamentadas no “caminho da qualidade”. (LAVAL, 2004, p. 188)

Ainda segundo Laval (2004) esse novo modelo educativo atende diretamente a interesses econômicos, com o objetivo claro de uma prestação de serviço às empresas e à economia, formando novos homens e trabalhadores, e assim, surge um novo ideal pedagógico.

A escola neoliberal designa um certo modelo escolar que considera a educação como um bem essencialmente privado e cujo valor é, antes de tudo, econômico. Não é a sociedade que garante a todos os seus membros um direito à cultura, são os indivíduos que devem capitalizar recursos privados cujo rendimento futuro será garantido pela sociedade. Essa privatização é um fenômeno que afeta tanto o sentido do saber, as instituições transmissoras dos valores e dos conhecimentos quanto as próprias relações sociais. (LAVAL, 2004, p. XI-XII)

Na leitura de Gentili (1996) o neoliberalismo em sua complexidade enquanto processo de construção de sua hegemonia, define-o como:

... uma estratégia de poder que se implementa sentidos articulados: por um lado, através de um conjunto razoavelmente regular de reformas concretas no plano econômico, político, jurídico, educacional, etc. e, por ou através de uma série de estratégias culturais orientadas a impor novos diagnósticos acerca da crise e construir novos significados sociais a partir dos quais legitimar as reformas neoliberais como sendo as únicas que podem (e devem) ser aplicadas no atual contexto histórico de nossas sociedades. (GENTILI, 1996, p.9)

Essa transformação em um processo hegemônico, para o autor, só foi possível por ter havido uma mudança material e uma reconstrução discursivo-ideológico da sociedade. Pelas lentes formadoras dessa perspectiva, os sistemas educacionais passaram a ser avaliados dentro da lógica da eficiência, eficácia e produtividade. Nessa lógica, que não é da escola e sim do ramo empresarial, os neoliberais colocam destaque na “improdutividade que caracteriza as práticas pedagógicas e a gestão administrativa da grande maioria dos estabelecimentos escolares” (GENTILI, 1996).

Ganzeli; Piolli (2016) enfatizam ainda que a troca do termo diretor pelo termo gestor, na política educacional e na política formativa implementada nas escolas a partir da década de 1990, é intencional. O termo gestor está diretamente ligado ao novo paradigma produtivo da

sociedade capitalista. Nesse jogo, é esperado que haja uma autonomia controlada e a (auto)responsabilização do trabalhador. “Não se constitui, portanto, apenas uma variação semântica. No conceito de gestão estão inseridas novas prescrições de papéis, novas competências e elementos de participação...” (p.45)

Concordamos com a crítica feita pelos autores, contudo, sem termos condições de aprofundar essa questão no momento, optamos por utilizar o termo por ser a nomenclatura utilizada nos documentos da rede municipal de ensino em questão. Por hora, na busca pela melhor compreensão desse cenário, é preciso conhecer a configuração da gestão na rede em que esse estudo se realizou.

2.1 Caracterização dos cargos de gestão escolar na rede municipal

Na rede municipal em questão, entende-se por Especialistas da Educação os profissionais do quadro do magistério que não estão no grupo dos professores. Seriam então os diretores educacionais, vice-diretores educacionais, orientadores pedagógicos, coordenadores pedagógicos e supervisores educacionais. Até o início da década de 90, as escolas de educação infantil eram geridas por administradores e estavam ligadas à assistência social. Com o movimento de profissionalização dessa etapa do ensino, estas unidades passaram a fazer parte da Secretaria de Educação. Em 1991, foi sancionada uma lei no município que estabeleceu o ingresso dos Especialistas por concurso interno para ocupantes do cargo de professor, mas

... O último destes concursos de acesso teria sido em 1993. Durante oito anos, por diversas razões como a desorganização da SME, disputas entre profissionais, entre outras, não houve concursos para os cargos de especialistas, mantendo-se a situação inalterada até 2002. Por processos de exoneração e principalmente por aposentadorias, a vacância de cargos era grande, da ordem de trinta por cento. (OLIVEIRA, 2005, p.232)

Pela ausência de uma política mais democrática, muitos gestores permaneceram nos cargos por anos e não os interessava a realização de um concurso público para efetivar novos profissionais nos cargos de gestão. Assim, quando a Secretaria de Educação sinalizou que faria mudanças no novo plano de cargos e salários, muitos se manifestaram contrários.

A política de substituições dos cargos de gestão teve início (diferente do concurso interno que era realizado antes) quando, em 1993, os convocados para assumirem os cargos efetivos não foram suficientes. Essa política

...se referia ao processo de substituições que fazia com que os profissionais titulares de cargos fossem acessando a um cargo imediatamente mais alto, sem realizar concurso de acesso, pautando-se unicamente pelas portarias de substituições cujos critérios eram a posse de um título em Pedagogia, com pontos para cursos de pós-graduação cuja existência e idoneidade chegou a ser contestado pela SME, como será exposto. Assim, vice-diretores efetivos em seus cargos acessavam para uma substituição de diretor; um professor efetivo substituiria a vacância de seu cargo também em caráter de substituição. Por sua vez, a sala de aula daquele professor era colocada em sessão de escolha de substitutos, para que o atendimento ao alunado pudesse acontecer. Como que numa reação em cadeia, essas substituições deixavam vaga, em última instância, a sala de aula, justamente a ponta do serviço público educacional... (OLIVEIRA, 2005, p.234)

Em 2002 acontece um novo concurso público para os cargos de gestão e a maioria dos profissionais que estavam em regime de substituição não conseguem se efetivar, esse movimento os realoca para as salas de aula. Esse processo trouxe uma importante renovação para as escolas.

Entretanto, hoje, dezoito anos depois, a rede se vê no mesmo impasse: muitos gestores se aposentando e o número de processos de substituição permanece bem elevado. Notamos, também, que permanece nessa política de substituição uma lógica e estrutura que Oliveira (2005) assim enfatizava:

Reflete a estrutura municipal de Educação a postura de dominação dos parâmetros da administração científica capitalista, inspiradas na administração das empresas capitalistas: sua forma piramidal, extremamente hierarquizada, composta por relações verticalizadas, assentadas no princípio de autoridade centrada na figura do Diretor Educacional na esfera escolar, gerando um clima propício para relações autoritárias, permitindo, como ocorrera até então, que os atores representantes do poder – Diretores Educacionais na escola, secretários de Educação e supervisores nas instâncias fora dela - administrassem segundo seus projetos e interesses pessoais. (OLIVEIRA, 2005, P.78).

Em meio a essa política, compõem os documentos norteadores da gestão na rede municipal em questão, as Diretrizes Curriculares da Educação Básica para a Educação Infantil de 2013, cujo objetivo central é orientar as práticas educativas na rede e definir alguns princípios e concepções importantes. Esse documento, bem como os demais destinados à formação pedagógica, são fruto de construção coletiva por profissionais da própria rede. Em todos os documentos formativos dessa rede, não se fecha uma proposta pedagógica única. É

garantido aos educadores utilizarem as estratégias de ensino que acharem adequadas desde que estejam de acordo com essas concepções e princípios.

Com relação especificamente à gestão escolar que, pouco se fala nas diretrizes, aparece o termo “Gestão Democrática”:

...considera-se que as indicações apontadas nas Diretrizes Curriculares precisam ser partilhadas e pautarem-se na realização conjunta da Secretaria Municipal de Educação de Campinas, compreendida pelo Departamento Pedagógico (DEPE), Coordenadoria de Educação Básica (CEB), Assessorias e Coordenadorias, bem como, às equipes educativas dos NAEDs e ao coletivo das Unidades Educacionais, **assentadas numa gestão democrática que tenha como princípios a ética e a partilha de decisões**, visando cada vez mais a implementação de ações para a melhoria no atendimento prestado à comunidade, às famílias e às crianças, refletindo direta ou indiretamente no currículo vivenciado nas Unidades de Educação Infantil da Rede. (DIRETRIZES CURRICULARES DA EDUCAÇÃO BÁSICA PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL, 2013, p. 25 – Grifos nossos)

Analisamos também o Caderno Curricular Temático: EDUCAÇÃO BÁSICA: AÇÕES EDUCACIONAIS EM MOVIMENTO ESPAÇOS E TEMPOS NA EDUCAÇÃO DAS CRIANÇAS de 2014. Esse documento traz um detalhamento da diretriz voltado para a prática. Foi feito uma espécie de coletânea de relatos de experiências da própria rede que tem com objetivo exemplificar o que se preconiza nas Diretrizes. Contudo, nesse documento, o termo “Gestão Democrática” não aparece nenhuma vez, em contrapartida, o termo “Gestão” aparece 8 vezes em situações que não são ligadas ao trabalho dos cargos de gestão.

Em 2018 foi revisado o Regimento Escolar - PORTARIA SME⁷ N°69, DE 31 DE OUTUBRO DE 2018 – e nele aparece o termo “Gestão Democrática” como se estivesse traçando fundamentos:

Art. 14. **A Gestão escolar democrática** realizada pela Equipe Gestora, com a participação dos demais segmentos da comunidade escolar e dos órgãos colegiados, considera o contexto social, político e cultural em que a UE⁸ se insere e tem como fundamentos:

I - o PP da UE;

II - a valorização da escola enquanto espaço privilegiado do processo educacional;

III - a participação da comunidade escolar e dos colegiados nos processos consultivos e decisórios;

IV - **o trabalho coletivo, cooperativo e solidário;**

V - **a mediação, por meio do diálogo, dos conflitos de interesse inerentes ao trabalho coletivo e intersubjetivo; e**

⁷ SME – Secretaria Municipal de Educação

⁸ UE – Unidade Escolar

VI - a articulação e a indissociabilidade dos aspectos pedagógicos, administrativos e financeiros. (CAMPINAS, REGIMENTO ESCOLAR - PORTARIA SME Nº69, DE 31 DE OUTUBRO DE 2018 – Grifos nossos)

Destacam-se os itens que chamam a atenção por se relacionarem, de alguma forma, às relações interpessoais entre os adultos da escola – que muito interessa a essa pesquisa.

Brito (2017) fez uma pesquisa com os orientadores pedagógicos de outra rede municipal na mesma região do estado e levanta a questão da falta de especificidade na descrição das atribuições dos gestores:

A não clareza referente às especificidades dos diferentes cargos da Equipe Gestora, nos possibilita indagar sobre a discussão coletiva das súmulas de atribuições. Parece existir uma imagem de que as ações já estão consolidadas e sistematizadas na escola. Por isso, muitas vezes não há reflexão conjunta sobre os fazeres. Essa reflexão poderia significar instrumento para repensar as ações, reorganizá-las e ressignificá-las, na relação com o outro. (BRITO, 2017, p.79)

Atualmente, com ingresso por concurso público, a equipe gestora no município é formada por: Diretor Educacional (DE), Vice-Diretor (VD) e Orientador Pedagógico (OP), profissionais que ficam nas escolas; e Supervisor e Coordenador Pedagógico que dão suporte as equipes das escolas de maneira descentralizada. No intuito de caracterizar as funções e de trazer as prescrições dos cargos da gestão optou-se por focar nas descrições de dois cargos específicos da gestão escolar, o de diretor e vice-diretor. Essa escolha se deve ao fato de que todos os sujeitos da pesquisa ocuparam esses papéis sociais provisoriamente. No entanto, cabe comentar a ênfase no trabalho coletivo que aparece no cargo de OP:

...coordenar a elaboração, a sistematização, a implementação e a avaliação do PP da UE;... coordenar a construção e subsidiar a implementação da proposta curricular da UE, considerando as Diretrizes Curriculares Nacionais, as diretrizes curriculares do município e as políticas educacionais da SME;... coordenar os processos de representação docente e discente para cada turma;... (CAMPINAS, REGIMENTO ESCOLAR - PORTARIA SME Nº69, DE 31 DE OUTUBRO DE 2018)

Analisamos, então, as prescrições desses cargos da gestão, que estão presentes nos documentos oficiais do município. No Regimento Escolar temos as seguintes descrições e atribuições da equipe gestora e dos cargos de Diretor Educacional e Vice-Diretor:

Seção I

Da Equipe Gestora

Art. 42. São atribuições de cada integrante da Equipe Gestora, de acordo com a natureza do trabalho dos diferentes cargos: I - **acompanhar sistematicamente o processo ensino-aprendizagem visando à sua qualidade**; II - zelar pela recuperação de estudos dos alunos; III - informar as famílias e/ou os responsáveis legais, sobre a frequência e o rendimento dos alunos, bem como sobre a execução da proposta pedagógica da escola; IV - notificar ao Conselho Tutelar do Município, ao juiz competente da Comarca e ao respectivo representante do Ministério Público, a relação dos alunos que apresentam quantidade de faltas acima de 50% do percentual permitido em lei; V - acionar serviços de proteção à criança e ao adolescente, sempre que houver necessidade de encaminhamento; VI - **garantir, na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, espaços e tempos para que a criança viva plenamente sua infância**; VII - **incentivar com a Equipe Educacional a participação dos alunos nos diferentes colegiados da UE**; VIII - orientar e acompanhar a escolha e a utilização de livros e demais recursos didáticos e pedagógicos, fornecidos pelo MEC e pela SME e daqueles adquiridos pela UE; IX - elaborar e publicizar plano de trabalho; X - **gerir o processo de tomada de decisões por meio de gestão democrática**; XI - intermediar as relações entre a escola e as demais instâncias da SME; XII - responsabilizar-se pela gestão das informações na UE; XIII - cumprir e responsabilizar-se pelo cumprimento da legislação educacional vigente; XIV - elaborar o calendário escolar e divulgá-lo à comunidade; XV - assegurar o cumprimento dos dias letivos e das horas-aula estabelecidos para cada turma de alunos; XVI - zelar pelo cumprimento do plano de ensino de cada docente; XVII - garantir a lisura e a transparência na utilização dos recursos repassados à UE, bem como daqueles por ela diretamente arrecadados; XVIII - divulgar à comunidade os períodos de matrícula, de revisão dos resultados finais de avaliação dos alunos e dos demais atos escolares; XIX - viabilizar a participação de um dos integrantes da Equipe Educacional em ações e reuniões intersetoriais; XX - deslocar-se da UE para atender às demandas da SME e dos demais órgãos municipais; XXI - autorizar e acompanhar os estagiários e os pesquisadores das instituições de ensino em relação às atividades a serem desenvolvidas na UE; XXII - **incentivar grupos de estudos e de trabalho com o objetivo de propor alternativas para melhor atender aos problemas de natureza pedagógica e administrativa e para o aperfeiçoamento da práxis pedagógica dos profissionais da UE**; XXIII - propor à SME, após a deliberação pelo Conselho de Escola, alterações no planejamento do atendimento à demanda escolar; XXIV - comparecer às reuniões de trabalho estabelecidas pela SME; XXV - orientar os profissionais da UE em relação às suas atribuições; XXVI - incentivar a qualificação permanente dos profissionais da UE, em consonância com as diretrizes de formação da SME; XXVII - manter atualizados os prontuários dos alunos; XXVIII - participar dos colegiados da UE; XXIX - **garantir a realização da assembleia de estudantes para o processo de constituição do Grêmio Estudantil**; XXX - zelar pelo acesso e permanência da criança, do adolescente, do jovem, do adulto e do idoso na UE; XXXI - informar ao aluno da EJA ou ao seu responsável legal, no ato da matrícula, o direito à compensação de ausências, conforme o disposto no art. 121 deste Regimento; e XXXII - responsabilizar-se pela matrícula e acompanhar a frequência e o desligamento da criança, adolescente, jovem, adulto, idoso no Atendimento Educacional Especializado, AEE, em Sala de Recurso Multifuncional, SRM.

Subseção I

Do Diretor Educacional

Art. 43. São atribuições do diretor educacional, além das previstas na legislação vigente: I - **responsabilizar-se pela elaboração coletiva, sistematização, implementação e avaliação do PP**; II - aprovar e divulgar o PP; III - presidir o Conselho de Ciclo e o Conselho de Termo; IV - responsabilizar-se pelo processo de atribuição de turmas e aulas, na UE, conforme Resolução específica da SME; V - **responsabilizar-se pela elaboração coletiva do calendário escolar**, conforme Resolução específica da SME; VI - **instituir o Conselho de Escola e garantir o funcionamento dos diferentes colegiados da UE**; VII - definir e organizar com cada integrante da Equipe Educacional o respectivo horário e/ou escala de trabalho; VIII - responsabilizar-se pelo controle e registro da frequência e pelo encaminhamento do ponto mensal dos profissionais da UE; IX - vistar os registros escolares, incluindo o diário de classe dos professores; X - realizar a abertura e o encerramento dos livros de registro da UE;

Do Vice-Diretor

Art. 44. São atribuições do vice-diretor, além das previstas na legislação vigente, corresponsabilizar-se, junto ao diretor educacional, por: I - atribuir turmas e aulas, na UE, conforme Resolução específica da SME; II - encaminhar aos órgãos competentes as propostas de modificações na infraestrutura física da UE, após a apreciação do Conselho de Escola; III - definir e organizar com cada integrante da equipe o seu horário e/ou escala de trabalho; IV - controlar e registrar a frequência e encaminhar o ponto mensal dos profissionais da UE; V - vistar os registros escolares; VI - realizar a abertura e o encerramento dos livros de registro da UE; VII - solicitar ao Representante Regional da SME o atendimento à demanda de profissionais; VIII - zelar pelo cumprimento das orientações técnicas da vigilância sanitária e epidemiológica; IX - planejar, junto aos órgãos competentes da SME, o espaço físico e as condições adequadas ao atendimento dos alunos público-alvo da Educação Especial; X - cumprir os programas mantidos e implementados pelo MEC e estabelecidos pela SME; XI - **garantir o funcionamento dos colegiados da UE**; XII - informar, antecipadamente, ao Departamento de Alimentação Escolar/Central Estadual de Abastecimento, Ceasa/Campinas, toda e qualquer necessidade de alteração do cardápio, reprogramação ou suspensão da entrega de gêneros alimentícios; XIII - responsabilizar-se pelo registro e atualização dos dados relativos à gestão, à vida escolar dos alunos e à vida funcional da Equipe Educacional, nos Sistemas Informatizados; e XIV - aplicar as ações disciplinares previstas por este Regimento Escolar.(CAMPINAS, REGIMENTO ESCOLAR - PORTARIA SME Nº69, DE 31 DE OUTUBRO DE 2018 – **Grifos nossos**)

Já na descrição do cargo da Lei 216/19 as atribuições são as seguintes:

Diretor Educacional: organizar e dirigir as reuniões de equipe gestora. orientar os integrantes da equipe educacional sobre procedimentos administrativos e pedagógicos. Definir horários e escalas de trabalho. Dirigir e orientar os processos de atribuição, matrículas e planejamento do atendimento da demanda. Notificar o conselho tutelar sobre os casos de alunos infrequentes e outras situações que violam o estatuto da criança e do adolescente. Convocar responsáveis legais por alunos com idade inferior a dezoito anos para acompanhamento da vida escolar. **Responsabilizar-se pela elaboração coletiva, sistematização, implementação, divulgação e avaliação do projeto**

pedagógico e do calendário escolar; pelo adequado atendimento da alimentação escolar e orientações técnicas da vigilância sanitária e epidemiológica; pela aplicação das ações disciplinares previstas no regimento escolar comum das unidades educacionais da rede municipal de ensino; pelo registro documental e atualização dos dados inerentes à gestão, à vida escolar dos alunos e à vida funcional da equipe educacional; pela efetivação dos procedimentos referentes à vida escolar dos alunos; e pela elaboração coletiva de indicadores para a avaliação da aprendizagem na escola. Solicitar aos órgãos competentes da SME o atendimento à demanda de profissionais. Encaminhar aos órgãos competentes as propostas de modificações na infraestrutura física da UE. Planejar o atendimento dos alunos público-alvo da educação especial em condições adequadas. assegurar o cumprimento dos programas mantidos e implementados pelo MEC e estabelecidos pela SME. Acompanhar a elaboração dos planos individuais de ensino/trabalho dos professores. validar processos e informações. promover atividades que favoreçam a integração escola - família - comunidade. presidir o conselho de ciclo e o conselho de termo. **Instituir o conselho de escola e garantir o funcionamento dos diferentes colegiados da UE.** Administrar os recursos provenientes do orçamento do município, estado, união e outros, através da associação de caixa escolar e/ou da associação dos amigos da escola. Fornecer dados quantitativos e qualitativos, informações, documentações e outros indicadores aos órgãos centralizados da SME. Executar atividades correlatas e outras tarefas de mesma natureza ou nível de complexidade, associadas à sua área de atuação, obedecendo à legislação educacional vigente e atos normativos da Secretaria Municipal da Educação.

Vice-Diretor: corresponsabilizar-se pela gestão da unidade educacional. Assumir as atribuições do diretor de escola em suas ausências e impedimentos legais. **Participar dos processos de elaboração coletiva do projeto pedagógico,** atribuição de aulas/turmas e organização dos horários e escalas de trabalho. Zelar pelo acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico e pelo cumprimento das orientações técnicas da vigilância sanitária e epidemiológica. Encaminhar aos órgãos competentes as propostas de modificações na infraestrutura física da unidade educacional. Solicitar aos órgãos competentes da SME o atendimento à demanda de profissionais. Planejar o atendimento dos alunos público-alvo da educação especial em condições adequadas. Cumprir os programas mantidos e implementados pelo MEC e estabelecidos pela SME. **Garantir o funcionamento dos colegiados da UE.** Responsabilizar-se pelo registro e atualização dos dados relativos à gestão, à vida escolar dos alunos, à vida funcional da equipe educacional e pelo adequado atendimento da alimentação escolar. Aplicar as ações disciplinares previstas no regimento escolar comum das unidades educacionais da rede municipal de ensino. Executar atividades correlatas e outras tarefas de mesma natureza ou nível de complexidade, associadas à sua área de atuação, obedecendo à legislação educacional e atos normativos da secretaria municipal da educação. (CAMPINAS, LEI COMPLEMENTAR Nº 216, DE 24/05/2019 – GRIFOS NOSSOS)

É interessante que, no primeiro documento apresentado, elaborado pela equipe pedagógica, as questões pedagógicas, referentes ao trabalho coletivo e à gestão democrática, são colocadas a cargo de toda a Equipe Gestora. Como podemos ler, a equipe é responsável por **“gerir o processo de tomada de decisões por meio de gestão democrática”**. Contudo, nas atribuições específicas isso se perde e o foco recai sobre as atividades mais burocráticas como:

realizar a abertura e o encerramento dos livros de registro da UE, responsabilizar-se pelo controle e registro da frequência e pelo encaminhamento do ponto mensal dos profissionais da UE, entre outras. Na descrição do diretor educacional é mencionado **“instituir o Conselho de Escola e garantir o funcionamento dos diferentes colegiados da UE”** e no cargo de vice-diretor **“garantir o funcionamento dos colegiados da UE”**, um dos poucos aspectos ligados a gestão democrática que aparecem. Nesse aspecto, nos parece que falta um maior detalhamento sobre o processo de gestão democrática que possa auxiliar o cotidiano dos gestores e parametrizar seus fazeres dentro desses princípios que deveriam ser garantidos, conforme legislação nacional que será apresentada em seguida.

Nesse último documento, elaborado pelo departamento de Recursos Humanos, o foco das atribuições específicas é bem parecido, incluindo algumas atribuições um pouco mais democraticamente pautadas, como: administrar os recursos provenientes do orçamento do município, estado, união e outros, através da associação de caixa escolar e/ou da associação dos amigos da escola e encaminhar aos órgãos competentes as propostas de modificações na infraestrutura física da unidade educacional. Com foco mais direto no que se entende por procedimentos importantes em uma gestão democrática, temos para os diretores educacionais, por exemplo: **“Responsabilizar-se pela elaboração coletiva, sistematização, implementação, divulgação e avaliação do projeto pedagógico e do calendário escolar; Instituir o conselho de escola e garantir o funcionamento dos diferentes colegiados da UE”**; e para o vice-diretor: **“Participar dos processos de elaboração coletiva do projeto pedagógico.”** Percebe-se que nesse documento também o foco em um trabalho democrático incide sobre o trabalho com o Projeto Pedagógico e nos colegiados.

As atribuições são apresentadas em duas descrições de cargos, uma regida pela Secretaria de Educação (a primeira) e uma regida pelo Recursos Humanos (a segunda). Ambas descrições focam mais nas questões burocráticas, como apresentado acima. Não dizemos que essas atividades não são importantes, mas nos parece que há uma supervalorização dessas em detrimento daquelas que estariam diretamente relacionadas ao relacionamento profissional nas escolas e sua configuração em princípios e procedimentos mais coletivos e democráticos.

Afinal, a responsabilidade de ponderar as relações profissionais, que muito nos parecem influenciar no coletivo de trabalho para se efetivar uma gestão de fato democrática, seria de quem? Temos consciência de que nenhum profissional sozinho seria capaz de mediar todas as relações interpessoais e não acreditamos que isso resolveria todos os problemas na escola. Contudo, quando o regimento traz a seguinte prescrição de gestão democrática, **“a mediação, por meio do diálogo, dos conflitos de interesse inerentes ao trabalho coletivo e**

intersubjetivo”, no mínimo se espera que, no detalhamento das atribuições dos cargos de gestão, esteja mencionado algo relacionado, mas não está. Possivelmente, essa contradição marca a formação dos gestores dessa rede.

2.2 A gestão democrática em questão

A Constituição Federal (1988), em seu artigo 206, determina que o ensino público deve ser ministrado com bases nos princípios da gestão democrática e a Lei de Diretrizes e Bases (1996), reforça esse ponto no seu artigo 14 “**Art. 14.** Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica...” (BRASIL, LEI DE DIRETRIZES E BASE, 1996).

Oliveira, em 2005, defende sua tese de doutorado descreve, com minúcia, todo processo de surgimento dessa categoria na política municipal. Ela relata que na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96 pouco se fala da gestão democrática, o tema é “pincelado”:

...o documento vislumbra as transformações para a gestão democrática que requereriam simplesmente mudanças na estrutura organizacional e a participação dos profissionais da Educação e das comunidades, indefinidas no corpo da referida Lei. Assim, se nos limitamos a considerar somente a Lei 9.394/96, perderemos os rumos do processo de democratização da gestão pública de Educação na amplitude de suas definições. (OLIVEIRA, 2005, p.52)

A colocação da autora só reforça nossos apontamentos anteriores com relação aos documentos municipais e os princípios democráticos que as escolas necessariamente atinentes à sua organização pedagógica e administrativa.

Diante do exposto, nos parece necessário trilhar um caminho da ação-reflexão-ação, em que a participação é construída com o coletivo de trabalho a todo momento, com respeito e diálogo. Mas como? Tentaremos traçar algumas reflexões sobre a organização do trabalho pedagógico e a gestão, que pode ser uma boa possibilidade para esse processo que almejamos defender.

Talvez um caminho possível para auxiliar na análise dos impactos do neoliberalismo na educação, seja observar para se, e de que forma, a democracia pode se fazer ferramenta crítica para uma ressignificação da realidade escolar.

Gentili (1996) sinalizava que um grande desafio para transformar a escola era promoção e mudança cultural nas estratégias de gestão pautadas pelos conceitos de qualidade total. Segundo o autor, esperava-se que olhar para as estratégias de gestão, automaticamente possibilitaria melhorar o olhar para os professores e sua formação, causando um processo de requalificação dos profissionais da escola em cadeia. Logo, esse processo atingiria as crianças que passariam a ter suas relações de ensino mediadas por profissionais mais preparados para a criticidade, com mais embasamento teórico, histórico e cultural. O que muito favoreceria a transformação de nossa sociedade, mesmo que vagarosamente.

Peter Moss (2009) faz uma reflexão sobre participação democrática na escola. O autor defende que é preciso instituir espaços de participação democrática desde a primeira infância. Por isso, ele fala que essa é uma escolha que se faz na escola e que há diferentes maneiras de se possibilitar essa participação.

Quando afirmo que há uma *possibilidade* de que instituições para crianças e jovens possam ser, antes de tudo, lugares de prática política democrática, quero dizer “possibilidade” para enfatizar que esse entendimento é uma escolha que nós, como cidadãos, podemos fazer. Não há nada de inevitável nisso: há mais de uma maneira de pensar e manter essas instituições. É possível que elas sejam entendidas como lugares de prática democrática. Mas há outras possibilidades. (MOSS, 2009, p. 418)

É por esse prisma, de cidadania e democracia, que espera-se que a sociedade olhe para a escola. A participação democrática faz parte da cidadania e, ainda segundo o autor, as crianças e os adultos precisam se envolver na tomada de decisões, pois afetam a todos. Esta é uma forma de resistência ao poder, opressão e injustiças que surgem nesse processo, cujo uso do poder se mostra descontrolado. É preciso participar.

Moss (2009) também reflete sobre o perigo da democracia frente a situação de desigualdade social que vivenciamos – que tem causas identificadas também em processos históricos. É preciso ter consciência dos riscos, para que as escolhas não tragam frustrações e para que possa ser possível buscar sempre novas possibilidades diante dos impasses que surgirão. As pessoas chegam ao processo democrático com poderes e interesses diversos, é preciso cautela de todos os seus componentes para que as desigualdades não se intensifiquem, em um resultado diametralmente oposto do esperado.

Em momentos de dificuldade, geralmente o mais fraco acaba mais prejudicado, e nesse sentido, as extremidades que configuram a desigualdade tendem a se afastar cada vez mais. Mas não há uma resposta para esse dilema. É difícil exercer a democracia numa sociedade desigual, mas não é impossível. Essa tensão é antiga e nunca resolvida e é historicamente

expressa numa relação dialética de longa duração. O foco deve estar na questão dada pela definição das condições necessárias para avançar rumo a democracia e, diante do que se tem, como pode-se buscar essas condições. Entretanto, o autor defende com convicção a democracia, acredita que somente através dela podemos diminuir essa diferença social que nos fragiliza. Contudo, é consciente das dificuldades que podem insurgir no campo democrático.

Ganzeli; Siqueira; Fahl (2011) enfatizam que a realidade brasileira oferece um grande desafio para consolidação de um trabalho participativo na escola, pois a participação ativa na sociedade negada ao cidadão a todo momento, inclusive na política educacional. A experiência que viveram em um projeto de pesquisa em uma escola municipal de Ensino Fundamental (da mesma rede em que essa pesquisa é realizada), foi marcada pela persistência, com foco em mudar a visão de mundo e assim influenciar o cotidiano daquela escola. Compreenderam que deveriam olhar para além da organização do trabalho, era preciso garantir que critérios democráticos fossem definidos para guiar o caminhar.

Passamos a compreender que a participação não acontece de maneira espontânea, sobretudo no contexto da sociedade capitalista, em especial na sociedade brasileira, com pouca tradição democrática. Assim, era preciso construir espaços que permitiriam a convivência democrática e, conseqüentemente, um aprendizado democrático... Estávamos compreendendo que o processo de construção da cultura democrática na unidade escolar demandaria tempo pedagógico, político e administrativo, tempos transpassados por contradições, avanços e recuos. (GANZELI; SIQUEIRA; FAHL, 2011, p.59-60)

Ganzeli, Piolli (2016) enfatizam que, para chegarmos a uma concretização da educação democrática, é preciso que toda comunidade escolar tenha um ideal, diferente da sociedade capitalista, com características genuinamente democráticas. “Sem o caráter transformador do trabalho político pedagógico, estaremos apenas aperfeiçoando práticas de reprodução das relações de poder do sistema desigual que alimentam a sociedade capitalista brasileira e mundial.” (GANZELI, PIOLLI, 2016, p.38)

Ainda segundo estes autores, a educação democrática precisa ter o seu objetivo em promover o bem estar de todas as pessoas e isso envolve duas dimensões importantes: a dimensão individual, atrelada ao autodesenvolvimento, e a dimensão social, pertencente à formação para a sociedade. Entretanto, muitas vezes isso se traduz em um modelo gerencial na escola que tem o foco na avaliação. Esse processo coloca o trabalhador em evidência, o culpando pelos seus sucessos e fracassos, gerando maior concorrência, competição e despolitização.

Na rede municipal na qual a pesquisa se realizou, esse processo gerencial está em evidência. Em 2019, por exemplo, o bônus baseado em afastamentos do trabalho para os trabalhadores, mesmo que por motivos comprovados de doença, foi reduzido (ou seja: quem teve 1 dia no ano de afastamento mesmo que por motivo de saúde, não recebeu o bônus integral). Além da política de progressão salarial que contempla os trabalhadores com maiores notas na avaliação feita pelo seu superior. Dentre outras ações implementadas que muito tem contribuído para a instituição do clima competitivo entre os trabalhadores nas escolas.

A escola não é empresa e não deve ser administrada como tal. A escola não é equipamento de serviço e não deve ser administrada como tal. A escola é um espaço público, uma instituição político-social que tem como finalidade garantir “o pleno desenvolvimento do indivíduo”, o seu “preparo para o exercício da cidadania”, e sua “qualificação para o trabalho”, conforme determina a Constituição da República Federativa do Brasil de 05 de outubro de 1988. (GANZELI; PIOLI, 2016, p.39)

Paro (2010) faz uma importante reflexão sobre a atuação do diretor escolar. Para ele, no meio acadêmico, os estudos de forma geral enfatizam a importância da gestão e organização das escolas. Já nos outros meios, quando a escola é pensada fora de seus muros, o assunto é tratado de forma generalista e com interesses totalmente exógenos aos orientados pelos objetivos reais da escola. A grande justificativa para essa análise parte da conclusão de que ensino é importante e precisa ser racional e eficiente.

Nos meios políticos e governamentais, quando o assunto é a escola, uma das questões mais destacadas diz respeito à relevância de sua administração, seja para melhorar seu desempenho, seja para coibir desperdícios e utilizar mais racionalmente os recursos disponíveis. Também na mídia e no senso comum, acredita-se de modo geral que, se o ensino não está bom, grande parte da culpa cabe à má administração das nossas escolas, em especial daquelas mantidas pelo poder público. (PARO, 2010, p.765)

O autor não discorda da importância da administração escolar. O que chama sua atenção é o enfoque voltado para eficiência sem se considerar a especificidade humana da instituição. Ele cita Marx para tentar elucidar esse seu raciocínio:

A administração entendida como a utilização racional de recursos para a realização de fins configura-se “como uma atividade exclusivamente humana, já que somente o homem é capaz de estabelecer livremente objetivos a serem cumpridos” (p. 25); quer dizer, só o homem é capaz de realizar trabalho, em seu sentido mais geral e abstrato, como “atividade orientada a um fim (PARO, 2010, p.766 apud MARX, 1983, p. 150)

Para o autor, a administração é vista como uma forma de mediação para a realização de determinados projetos. Essa solução é generalista e pode ser utilizada por qualquer ambiente a ser administrado. Assim, ele esclarece que a concepção de administração defendida por ele se baseia no fato de que, o homem sendo produtor de cultura a todo momento, e assim, produtor de história, transforma a natureza e, conseqüentemente, sua condição humana. Diante dessa perspectiva, é no trabalho que ele se realiza em posição de sujeito e assim, conduz suas ações.

Quando se olha para a escola como sendo uma empresa, acaba-se por desconsiderar os seus recursos subjetivos, que dizem respeito a subjetividade humana. Como Marx defendia, a energia humana disponível para o processo de produção é retificada nele mesmo, contudo, se encontra, primordialmente, no interior da subjetividade humana.

Essas características da coordenação do esforço humano coletivo remetem obrigatoriamente ao seu caráter necessariamente político. Ao se adotar um conceito suficientemente amplo de política – como a produção da convivência entre grupos e pessoas (Cf. Paro, 2010b), ou seja, entre entes que, em sua dimensão subjetiva, possuem vontades e interesses próprios que podem ou não coincidir com os interesses dos demais –, percebe-se então o caráter nitidamente político da coordenação do esforço humano coletivo no interior de determinada empresa ou organização. (PARO, 2010, p.768)

Esse autor nos chama a atenção para a dicotomia existente na coordenação de grupos. Quando há um consenso entre os objetivos dos trabalhadores e da empresa, o coordenador acaba por gerir o esforço coletivo de forma técnica. Sendo assim, olhar para os objetivos da educação é fundamental para compreender e analisar a gestão de uma escola. Mas é preciso unir, uma abordagem técnica à política, que são as duas faces do processo educacional com o objetivo de formar o indivíduo para o exercício da cidadania. A organização da escola precisa ser vista por pessoas que compreendem e conhecem seu funcionamento de forma ampla e profunda. Pois, ao se conceber o trabalho pedagógico como outro qualquer (isso ocorre quando não se considera suas especificidades educacionais, subjetivas), leva a administração a seguir os mesmos princípios e métodos das empresas em geral, pautadas no sistema capitalista, e que tem objetivos completamente antagônicos ao da educação.

É nesse sentido, então que Paro (2010) enfatiza a importância do reconhecimento da subjetividade humana presente nas relações escolares para o exercício da democracia.

Como vimos, o processo de trabalho pedagógico, por ser uma relação entre sujeitos que se afirmam como tais, é uma relação necessariamente democrática e assim deve ser tratada em sua concepção e execução. Em igual medida, a coordenação do esforço humano coletivo não admite formas que não sejam de afirmação da subjetividade dos envolvidos, portanto, também democráticas. Isso toca na outra dimensão de particular importância, que é a da reflexão a

respeito de formas alternativas de direção escolar, a qual, ao levar em conta a especificidade da escola, não pode deixar de contemplar os interesses de seus usuários. (PARO, 2010, p.776)

Ganzeli; Piolli (2016) afirmam que é preciso trazer uma inovação humanizadora. Para eles, esse processo de edificação da emancipação humana deve perpassar pela forma como os educadores explicam a escola.

...sem perder de vista as relações históricas, sociais e políticas que condicionam a organização do espaço escolar. O diálogo entre todos os sujeitos envolvidos na gestão escolar deve ser garantido com a utilização de métodos de investigação-ação na produção do planejamento. (GANZELI; PIOLI, 2016, p. 46)

Como vimos, os autores discutem a necessidade, as dificuldades e as possibilidades de alteração na dinâmica organizacional da escola pública, com vistas às relações de poder que já existem na hierarquia e estrutura escolar; tratam das dimensões objetivas e subjetivas que envolvem o trabalho na escola, os aspectos ligados aos níveis macro e microssociais.

Oliveira (2005) também chama nossa atenção para o reflexo das contradições que vão permeando todas as instâncias que influenciam o trabalho realizado no interior das escolas:

Portanto, se em nível macrosocial as contradições e materialidade da Educação se encontram na realidade sócio-histórica e política da qual fazem parte, dialeticamente possui também um complexo de fatores internos ao processo, que destas condições são definidos e também delas definidores, fatores estes intervenientes nas escolas públicas e em seu cotidiano: as instâncias que prosseguem a contínua linha ascendente de decisões e comandos, realidade do plano microssocial que não se desassocia desta dimensão mais ampla de realidade macrosocial. (p.53)

Tendo em vista esses apontamentos, tentaremos traçar algumas reflexões e análises sobre a experiência de ocupar o cargo de gestão e retornar à sala de aula destacando os diferentes modos de participação dos sujeitos, marcados pelas prescrições dos cargos na organização do trabalho pedagógico na rede municipal e pela dinâmica afetiva, pautados por uma política educacional e econômica de uma sociedade neoliberal.

Afinal, como Freitas (2016) defende, dependendo da forma como o trabalho pedagógico é organizado na escola, categorias que ancoram a reconstrução da prática no plano da teoria emergem. Para ele:

Em torno dessas categorias é que a atividade humana, na formação escolar, vai se configurando em nossa escola corrente, cumprindo duas funções sociais: excluir, por um lado, e subordinar por outro, que são as funções clássicas que o nosso sistema social atribui à escola atual. (FREITAS, 2016, p.206)

Contudo, ele salienta afastar o possível desestímulo diante de tal afirmação, pois o sistema é feito para que nada seja alterado contra essas funções, mas as contradições são mais fortes e acabam sobressaindo.

Para Freitas (2016), a escola não ensina apenas pelos processos formais de ensino-aprendizagem, a escola ensina pela sua organização pedagógica. A forma como é exercida a relação de poder dentro da escola, diz muito sobre ela. “Assim como Tragtenberg dizia, a forma escolar educa, o modo de produção da vida social também educa e incide sobre uma forma de gestão, de organização do trabalho pedagógico na escola” (FREITAS, 2016, p.214).

Desse modo, fica claro que há de fato uma tensão grande entre a organização do trabalho e a hierarquização na escola na sociedade capitalista. Trata-se de um processo complexo, como pudemos minimamente perceber pelo que foi exposto nesse capítulo. Contudo:

A pedagogia revolucionária é crítica. E por ser crítica, sabe-se condicionada. Longe de entender a educação como determinante principal das transformações sociais, reconhece ser ela elemento secundário e determinado. Entretanto, longe de pensar, como o faz a concepção crítico-reprodutivista que a educação é determinada unidirecionalmente pela estrutura social dissolvendo-se a sua especificidade, entende que a educação se relaciona dialeticamente com a sociedade. Nesse sentido, ainda que elemento determinado, não deixa de influenciar o elemento determinante. Ainda que secundário, nem por isso deixa de ser instrumento importante e por vezes decisivo no processo de transformação da sociedade. (SAVIANI, 1999, p.75)

Seguimos em busca de instrumentos importantes para a transformação da sociedade por meio da escola. E esperamos encontrar novos caminhos pela frente.

3. PRINCÍPIOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS NO PERCURSO DA PESQUISA

Como já apresentado anteriormente, os estudos de Vigotski (2007) se concentram no problema do desenvolvimento cultural, da conversão das relações sociais em funções psicológicas superiores. Sua abordagem materialista, histórica e dialética, procura mostrar a essência dos fenômenos psicológicos, e não as suas características perceptíveis; admite que há influência da natureza sobre o homem e este, por sua vez, age sobre ela, cria mediante à essas mudanças novas condições de existência. Três princípios formam a base dessa abordagem: a análise de processos e não de objetos; uma análise explicativa e não meramente descritiva; e a fundamentação em processos que passaram por um longo estágio de desenvolvimento e tornaram-se fossilizados.

Essa abordagem proposta por Vigotski é chamada de *método funcional da estimulação dupla* - o único capaz de acessar as formas específicas do comportamento superior devido a objetivação presente. Essa forma de análise torna objetivos os processos psicológicos interiores e não estuda apenas as respostas objetivas preexistentes. Assim, ao compreendemos como materialismo histórico dialético fundamenta a obra de Vigotski, o entendimento de toda sua teoria sobre o desenvolvimento e também sobre sua investigação ganha um novo auxílio.

Concordamos com Delari Junior (2010) na argumentação que estabelece a indissociabilidade da relação entre os fins e os meios do conhecimento científico na perspectiva histórico-cultural. Ou seja, é preciso que se conheça e considere a completude do processo de busca desse conhecimento para que se compreenda o todo. Segundo ele, para Vigotski o método é a questão primária de qualquer conhecimento científico, salientando que:

...numa orientação histórico-cultural, a verdade sobre a realidade humana só é objeto de busca da investigação científica na medida em que é vista como questão prática, como pertinente à transformação daquela mesma realidade – e não uma verdade metafísica, imutável, a-histórica como nos antigos pensadores idealistas como Parmênides ou seu discípulo Platão. Pode-se dizer, assim, que os caminhos da cognição, ou o próprio método, colocam-se para a investigação científica como meios necessários para atingir um conhecimento crítico, um conhecimento mais verdadeiro sobre a realidade humana, que será justo aquele que permita efetivamente transformá-la, não em qualquer direção, mas em uma que promova maior emancipação humana. (DELARI JUNIOR, 2010, p.02)

Tal repertório teórico enseja, enquanto proposta intrínseca de suas resoluções, a reflexão com base nos dados empíricos que mobilize a busca por formas de transformar a realidade, que é o centro do presente trabalho. Por isso, toma-se como abordagem da pesquisa

a dialética materialista que possui uma concepção dinâmica da realidade e considera as contradições históricas enquanto fenômenos passíveis de servir como objetos de inteligência. Assim, assume-se uma concepção de pesquisa na perspectiva histórico-cultural em Psicologia, em que o homem é considerado um ser mediado e afetado pela cultura/meio a todo tempo, transformando-se dialeticamente. As experiências constituem e reconstituem os sujeitos e o meio.

Não estamos interessados na descrição da experiência imediata elucidada, por exemplo, por um lampejo luminoso, tal como ela nos é revelada pela análise introspectiva; em vez disso, procuramos entender as ligações reais entre os estímulos externos e as respostas internas que são a base das formas superiores de comportamento, apontadas pelas descrições introspectivas.” (VIGOTSKY, 2007, p. 66)

Assim, buscou-se uma análise dialética das questões emergentes das experiências vividas pelos sujeitos e que foram levantadas ao longo da investigação, em um movimento constante de significações que permitem conhecer processo e(m) suas contradições.

Entende-se que é pela mediação entre teoria e prática que se chega ao método, meio para a transformação. Ou seja, produzindo um processo coletivo se torna possível conhecê-lo.

Isto porque a “metodologia” reflete criticamente sobre as próprias condições de possibilidade para que o conhecimento teórico se dê. E porque se entende que “método, como caminho e meio de cognição”, significa o modo de organizar e efetivar as possibilidades sociais (subjetivas e objetivas) para se conhecer a realidade humana, teorizar sobre ela e transformá-la. (DELARI JUNIOR, 2010, p.6)

Busca-se uma objetividade que permita ao pesquisador à adoção de uma postura que não se dá apenas em função de suas crenças pessoais, de sorte a lançar o seu olhar sobre a realidade longe de suas expectativas próprias. Delari Junior (2010) indica que na perspectiva de Marx, a verdade objetiva não é teórica, mas prática. É na prática que o homem demonstra a verdade, pelo saber, pelo poder, pelo pensamento. Assim, o diálogo potencializa a aproximação da criticidade, mas não basta a maioria chegar a um consenso, é preciso que essa prática defendida leve a transformação da realidade como uma forma de emancipação humana.

Considerando o movimento de transformação como inerente ao processo investigativo, durante a construção dos dados, o trabalho foi redimensionado em meio às questões que surgiram durante as discussões com as professoras. A cada encontro, foi preciso replanejar o próximo, num processo de refinamento do foco de análise. Passamos a nos questionar de maneira mais enfática: **como a experiência de ocupar o cargo de gestão, vivida por docentes**

que retornam à sala de aula, afeta esses sujeitos, as relações de trabalho na escola e traz implicações para a atividade docente em nossa sociedade?

Isso porque ficou claro que o fato de o sujeito transitar em papéis sociais diferentes, muda a forma não só como ele enxerga a escola, mas interfere também na forma como os outros profissionais o veem - o que parece ser uma constituição dialética, estruturada pelos afetos desenvolvidos pelos sujeitos envolvidos e a sua atividade. Nesse processo, não podemos deixar de considerar as condições de trabalho, a legislação e a política que as regulamentam em uma sociedade capitalista.

3.1 Procedimentos metodológicos

Encontrar um procedimento metodológico se tornou um grande desafio. Esse movimento em busca de uma metodologia adequada ao objetivo de pesquisa, foi intenso. Muito pesquisamos até encontrar a possibilidade de realizar um Grupo Focal, que tudo indicava ser um bom caminho para experienciar uma confrontação indireta e gerar um espaço de reflexão para as participantes da pesquisa.

Então, como procedimento de pesquisa empírica⁹ foi utilizado o grupo focal que possibilitou reunir cinco professoras que viveram situações similares para confrontarmos suas experiências, e assim, buscar elementos num horizonte de possibilidades de transformação da realidade.

Segundo Gatti (2005) essa metodologia possibilita trabalhar com um grupo de sujeitos que tenham características comuns e, principalmente, experiências cotidianas relacionadas ao tema pesquisado - o que, de fato, concorda com nossa pesquisa.

Para encontrar os sujeitos da pesquisa, a pesquisadora esteve no centro de formação da rede municipal em questão e foi orientada a enviar um e-mail ao Diretor do Departamento Pedagógico para que ele autorizasse o envio do convite para as escolas. Contudo, não obteve retorno, enviou convites para gestores de um grupo de pós-graduação que tinha contato e para professoras que se encaixavam nos critérios da pesquisa (havam vivido a experiência de gestão e retornado para a sala de aula). No fim, 5 professoras da rede aceitaram o convite e tomaram parte da pesquisa no grupo focal.

⁹ Foi submetido o projeto para análise do Comitê de Ética da Faculdade de Educação da Unicamp e o processo foi aprovado em 18/03/2019 sob o número CAAE: 04435118.9.0000.8142. Todos os participantes assinaram o Termo de Consentimento e Esclarecido em 10/04/2019. Vide relatório anexo.

O trabalho com grupos focais permite compreender processos de construção da realidade por determinados grupos sociais, compreender práticas cotidianas, ações e reações a fatos e eventos, comportamentos e atitudes, constituindo-se uma técnica importante para o conhecimento das representações, percepções, crenças, hábitos, valores, restrições, preconceitos, linguagens e simbologias prevalentes no trato de uma dada questão por pessoas que partilham alguns traços em comum, relevantes para o estudo do problema visado. (GATTI, 2005, p.11)

O grupo focal torna-se uma ótima ferramenta ao passo que promove o agrupamento de pessoas em diferentes posições de poder, ou ainda, para constatar diferenças e divergências, contraposições e contradições, conforme refere Gatti (2005).

Assuntos-chave foram trazidos pelo mediador (que era a pesquisadora), para captar sentimentos, experiências e reações que são possibilitadas pelo método escolhido. A organização dos encontros se deu de forma gradativa, foram construídos um após o outro, e assim, considerar as especificidades das experiências vividas.

O primeiro foi realizado com o objetivo introdutório: conhecer melhor as professoras e explicar do que se tratava a pesquisa e sua metodologia. A partir desse encontro, analisou-se a transcrição e definiu-se que no segundo momento iria ser abordado o que havia marcado mais a passagem delas pela gestão. Neste encontro, emergiram muitas situações relacionadas aos conflitos internos atrelados ao cargo de gestão e as relações interpessoais. Optou-se, no terceiro encontro, pela compreensão desse processo de mudança de posição social na escola, estipulado pela mudança temporária de cargo. Surgiram muitos episódios interessantes, pertinentes aos cargos que exerciam a função de gestão e ser professora, nesse encontro. O quarto momento de encontro deveria ser para definir com elas que gestora foram, diante de tantas narrativas de formação que trouxeram. Na quinta reunião, optou-se por refletir coletivamente sobre o retorno para à sala de aula e as mudanças em relação às suas experiências anteriores. Na última oportunidade, ocorreu a leitura e reflexão dos relatos das próprias participantes. Foi estimulante o engajamento que as participantes tiveram entre si. Realmente era nítido que fazia sentido reviver a experiência do outro para a formação delas.

Resumindo, a organização temática dos encontros na parte empírica pode ser colocada da seguinte maneira: apresentação de todos e da pesquisa; a experiência vivida na gestão e o que mais marcou; a mudança de papéis e o que mais marcou; a mudança de papéis sociais na escola; que gestora foram?; a volta para sala de aula e o que mudou; e, reflexão final baseada em fragmentos do que falaram.

O grupo discutiu assuntos vividos em diversos momentos de sua trajetória em diferentes instituições escolares. Esse viés da atividade coletiva baseada na experiência do sujeito que nos chama a atenção e nos aproxima da perspectiva de análise do presente trabalho.

Em uma abordagem qualitativa de pesquisa, se destaca o papel do pesquisador na construção dos dados empíricos. No caso, a pesquisadora possuía a experiência parecida com a dos sujeitos que compuseram o grupo. O olhar esteve para o processo vivido e não para resultados quantitativos, pois:

Uma postura mais equilibrada parece ser a daqueles que, reconhecendo a impossibilidade de separar os valores pessoais do processo de pesquisa, sugerem alguns cuidados especiais no sentido de controlar o efeito da subjetividade. Uma das formas de controle é a revelação, pelo pesquisador, de seus preconceitos, valores, pressupostos de modo que as pessoas possam julgar o seu peso relativo no desenvolvimento do estudo. Na medida do possível, o pesquisador deve também revelar ao leitor em que medida ele foi afetado pelo estudo, explicitando as mudanças porventura havidas nos seus pressupostos, valores e julgamentos. É importante que ele deixe claro os critérios utilizados para selecionar certos tipos de dados, e não outros, para observar certas situações, e não outras e para entrevistar certas pessoas e não outras. (LUDKE & ANDRE, 2017, p.60)

Conforme afirmou Gatti (2005), a riqueza do material produzido, geralmente, extrapola qualquer expectativa, as novas ideias que surgem concebem novas categorias e formas de entendimento do assunto tratado. Assim, a participação é transformadora para todos, pesquisador e participantes.

Os encontros tiveram duração de uma hora e meia cada e foram registrados por gravador de voz e transcritos. Findado esse processo de construção dos dados, iniciamos a organização do material. Primeiramente foi feita a separação dos trechos mais marcantes. Depois, separamos os trechos por assuntos e encontramos três grandes pólos de discussão: as formas de participação, o que está prescrito para os cargos da equipe gestora e o que de fato acontece e a dinâmica afetiva marcada nas relações interpessoais – com base nas concepções norteadoras da pesquisa. Com os assuntos definidos, nos debruçamos na busca pelos elos com a teoria estudada, tentando relacionar a teoria com a prática para encontrar caminhos de reflexão e transformação. Logo a frente, no início do próximo capítulo, detalharemos mais esse processo.

Os sujeitos¹⁰ da pesquisa serão apresentados abaixo. Optamos por caracterizar as professoras com algumas informações iniciais e trazer a suas próprias falas sobre si mesmas. Destacamos as partes que mais nos chamaram a atenção nesse processo de caracterização.

Laura – Professora de educação infantil há 19 anos na Rede Municipal em questão, substituiu por várias vezes os cargos de vice-diretora e orientadora pedagógica. Tem formação em educação especial e psicologia.

“Minha formação foi em Educação Especial, não fiz pedagogia, fiz educação especial na PUC quando o curso ainda existia como o curso mesmo não como uma habilitação da pedagogia, né. Na sequencia eu fiz uma pós-graduação, entrei na rede como substituta de Educação Especial, fiquei alguns anos na educação especial e na época que eu entrei, do concurso. **Eu entrei no concurso de 2000**, não, antes quando eu era substituta eu podia optar pela educação infantil porque eu tinha magistério, e aí eu saí da Educação Especial e fui para a educação infantil porque naquele momento eu entendia que com a minha formação eu podia contribuir muito mais com o grupo fazendo parte da escola da equipe do que indo uma vez por semana naquela escola ou na outra escola e, na época, tinha um enfrentamento muito grande, 1995/98, a época que eles comiam dentro da sala. Então, eu achei que fazendo parte da equipe escolar eu poderia contribuir mais e aí eu vim para educação infantil e quando teve concurso eu prestei o concurso, entrei na educação infantil e fiquei na educação infantil. Eu ia fazer uma especialização em educação especial na época, mas acabei vindo para a educação infantil. Em 2000 eu entrei na escola, tava tentando lembrar o nome da escola, eu acho que tava tão, foi uma experiência tão difícil. Difícil porque foi meu primeiro ano de educação infantil, cheguei na escola e minha sala era no pátio da escola, pátio todo descoberto, assim né?! No Bairro 1, no começo do Bairro 1... Escola J... [...] No pátio, porque não tinha sala de aula. A escola era super pequena tinha um 2 era era era, tinha um berçário e depois um outro que era 1 e 2, mais 2 de 2 o do 3 funcionava no pátio, no pátio assim, então era muito difícil, a gente pegou o início da escola, foi muito difícil, foi uma experiência muito difícil e o bairro é também muito difícil, hoje bem mais estruturado. Aí eu fiquei o tempo mínimo lá, **peguei uma diretora com alguns problemas assim, vinda de uma escola particular e querendo transformar, fazer formatura de beca. Aí eu fiquei muito incomodada, passou os meus três anos e assim até essa coisa, eu nunca esqueço, de colocar no banheiro dela um porta papel higiênico, sabe muito bonitinho de inox, e no banheiro das crianças nem papel higiênico não tinha né.** Então, assim eu cansei tanto mas tanto que eu falei: não eu vou mudar! Passaram meus três anos eu saí de lá e vim para o Bairro 2, aí no Bairro 2 eu fiquei muitos anos, na Escola K, eu era da escola pequenininha que hoje já fechou porque tinham pouquíssimas crianças e na época a escola acabou fechando e aí a gente passou as crianças né, que tinham ali para a escola grande e outras ainda foram para a Escola L que iam e voltavam de ônibus. Aí nessa escola eu peguei AG1 no meu começo de carreira depois eu vim para AG3, assim, quase meus 20 anos de prefeitura sempre AG3. **Eu fiquei lá no Bairro 2 muitos anos, acho que uns oito anos e lá no Bairro 2 é que eu tive minha primeira experiência como vice da Carla, que era vice e assumiu a direção, aí fiquei um ano como vice, no ano seguinte ela acabou indo embora eu fiquei como OP um ano inteiro também**, e aí eu me removi, um ano antes da escola fechar. Eu me removi para a Escola M no Bairro 3, lá eu já tô já a quase oito anos, acho que é mais ou menos isso, eu não sou muito

¹⁰ Nomes fictícios.

boa de datas mas eu fui para lá e já fiquei, eu não assumi a sala, eu fiquei na Escola K, aí no segundo ano eu também não ia ficar, aí a Valéria que é a diretora falou assim: A não, você vem para cá, você tem que assumir essa sala, você vem para cá e não assume? Meio brava assim, nós somos muito amigas assim, mas no primeiro ano... ela é super rígida, eu fui para essa escola por isso, eu fui substituir nessa escola e me apaixonei pela organização, pela estrutura da escola, eu falei é aqui que eu quero trabalhar e eu tentei remoção e fui para lá já sabendo de tudo isso que é o que espanta a maioria das pessoas. **Aí o ano seguinte eu fiquei em sala de aula, no ano seguinte ela já me convidou para ficar como vice dela, aí no outro ano também, aí eu voltei para sala e no ano passado eu fiquei de vice de novo. Só que o ano passado eu achei uma experiência diferente, porque ano passado ela estava de licença, ela não tava na direção, era da mesma escola, o vice assumiu o lugar dela e eu o dele. Mas foi um ano diferente.** Bem diferente, a gente já teve um ano atípico e com ele na gestão foi diferente também. Então um pouquinho isso... ah! Eu fiz psicologia também, eu tenho formação em psicologia, faculdade, era meu sonho fazer psicologia. Quando eu mudei para cá, eu sou natural de Bebedouro, eu queria e vim para cá para fazer psicologia, na época financeiramente minha família tava passando por uma situação super difícil, aí a gente ficou, era minha segunda opção na PUCC, aí a mamãe falou: filha agora não vai dar você vai ter que ficar com a outra opção que era a metade do preço, de educação especial. E aí fui fazer o de Educação Especial e ainda fui trabalhar, fui dar aula porque eu tinha o magistério já, e aí acabei não fazendo, mas isso ficou comigo. Aí quando eu comecei lá na Escola J, um ano antes de eu sair de lá, eu prestei e fiz na São Francisco em Itatiba. Aí eu fiz a faculdade inteirinha.”

Jéssica – Professora de ensino fundamental 1 (PEB2) há 11 anos na Rede Municipal em questão, substituiu os cargos de direção e vice-direção por diversas vezes. Tem formação em pedagogia e mestrado em psicologia da educação.

“Bom, eu sou Jéssica, e eu tô desde 2008 na rede. E aí eu fiquei três anos na Escola B, como professora, **diretora pulso firme, mas boa...** Sim, **PEB2, de Fundamental.** Nem tinha imaginado, nem sonhava em assumir Vice Direção, nada disso, mesmo porque essa ideia me assustava, eu tinha medo assim, do grupo de professores, porque na Escola B **o grupo de professores era um grupo muito duro, muito bravo, muito briguento assim, em geral os grupos de professores são assim né?** Mas lá eles eram muito, tanto que teve até um DPDI, processo administrativo, entre a OP e um professor e ele perdeu, porque ele batia tanto, tanto, tanto (no sentido da invectiva, dado pela expressão ‘bater de frente’ e não literal da palavra) nela que ela foi para cima e inclusive entrou com um processo por fora também, não só na prefeitura, sabe e foi bem feio. Ele assim, professor doutor em história pela Unicamp, pessoa muito bem formada, sabia muito bem se colocar, falar, e acabava manipulando o grupo todo, não manipulando, mas influenciando. **Aquele grupo me deixava meio assim, nossa nunca que vou ser diretora...** Mas aí depois eu tinha essa vontade, aí foi surgindo as oportunidades né mas aí fiquei na Escola B, aí depois que terminou, fiquei lá 5 anos e fui para oooo... como é que chama, meu Deus, esqueci, o diretor José, ali perto do Bairro 4, esqueci o nome, a gente... me perdoa daqui a pouco eu lembro... Escola A, é que minha memória realmente não está muito boa. Aí fui para a Escola A com o José que todo mundo tinha muito medo... antes de ir para a Escola A eu pedi remoção da Escola B e fui para uma escola lá perto também, esqueci o nome... e a diretora de lá era muito complicada, aliás esse é o motivo que me deixa alegre de tá aqui porque assim eu fico tentando entender porque a rede tem tanto diretor complicado (todos riram). Porque assim, gente, depois que eu sai da Escola B eu passei por essa segunda escola que daqui a pouco vou lembrar o nome, Escola C, lembrei, a diretora que todos já devem

saber, era muito complicada e aí o grupo dos professores, não era comigo, graças a Deus não era comigo, eu tava como professora, a escola estava muito difícil, muito difícil com essa diretora complicada e aí no meio do ano surgiu essa oportunidade para ser vice na Escola A e aí eu me candidatei, eu não tinha experiência nenhuma como vice, e aí eu falei ah! Vou lá me candidatar... eu fui lá, o José todo mundo tinha medo do José, mas para mim ele foi sensacional. Ele falou que não tinha problema eu não ter experiência porque todo dia mudam as resoluções e você vai ter que ficar lendo todo dia mesmo, e o resto eu vou te ensinando aqui, os sistemas também mudam toda hora, então tudo muda toda hora, então não tem problema (todos riram). Com o grupo de professores foi difícil, os professores não me aceitavam, tive enfrentamentos muito sérios, tive que me colocar, assim. algumas situações, não com o grupo todo, mas algumas situações bem sérias, era minha primeira experiência, mas o José me ajudou e a gente conseguiu ir ali resolvendo, foi só meio ano. E aí terminou o ano eu voltei, aí eu pedi remoção para a Escola C, não, para a Escola D e **a diretora de lá, gente era pior que a da Escola C, só que ele encarnou em mim, e aí é que tá o X da questão que eu queria ver com vocês. Não sei como foi a experiência de vocês, mas eu tive a sensação de que depois que eu passei pela vice direção, quando eu volto com a professora para qualquer escola, eu já sou marcada, eu tive essa sensação.** Porque eu cheguei na Escola D gente, ela não me conhecia, a gente nunca tinha se visto, e desde o primeiro dia que eu pus o pé, ela tava no meu pé, ela tava no meu pé... E aí foi muito sério, porque ela... uma pessoa muito desequilibrada, mau-caráter, ela criou situações. O menininho autista me mordeu e aí ela fez a cabeça dos pais contra mim, falou que eu bati no menino. Foi bem grave, tudo bem grave, eu não sabia o que estava acontecendo, os pais tinham toda manifestação por trás, ali todo um movimento contra mim em direção ao NAED¹¹, ela fazendo os pais conversarem com RR¹², eu não sabia e eu percebendo... aí eu falei: vou ser a melhor professora que eu puder, aí eu tentei ser a melhor professora que eu nunca tinha sido antes, durou um mês assim, e aí os pais começaram a gostar de mim, os filhos começaram a gostar de mim e os pais começaram a ficar com umas dúvidas assim, sabe assim, estranho né?! Até que um dia, eu consegui catar uma mãe na porta, fechei a porta e ela me contou tudo, tudo que a diretora estava fazendo. Aí eu falei: Você testemunha a meu favor? porque eu vou até o fim, se eu entrar nessa briga a gente vai brigar... eu já tinha tudo né?! Todos os pedidos de ajuda, porque eu liguei para o José antes: ‘José eu tenho um caso de um aluno autista a diretora não quer me ajudar, fala que a responsabilidade é minha como professora, que a escola não tem nada a ver com isso, que eu faço? O menino tá agressivo, tá agitado, ela tá se isentando’, ele disse: ‘pede ajuda no TDC¹³ e pede para registrar em ata, é isso que você vai fazer!’. Então, eu comecei a fazer tudo no TDC e pedindo para registrar. Então, eu falei para mãe, eu tenho tudo registrado em ata, todos pedidos de ajuda, tudo que aconteceu de verdade... Isso tudo durou um mês, um mês de aula e um inferno e a mulher no meu pé, no meu pé, meu pé, meu pé, **aí o RR da região me ligou no domingo à noite: ‘eu tenho uma escola que está precisando de diretor...’** falei: ‘é mesmo?!’ Eu com esse super abacaxi na mão, com essa mulher que era tão difícil, aí ele me liga. **Eu falei: ‘Nossa, eu posso? Porque eu sei que não pode! Professor não pode substituir diretora! Não, eu vou pedir uma autorização para secretária, se ela autorizar você vai?’**, ‘Vou!’. Eu não sabia nada da escola, onde era, onde ficava, não sabia nada... eu queria a experiência, achava que seria interessante para minha vida profissional e queria sumir daquela escola que eu tava. Deus abriu o mar vermelho para eu passar! Foi um milagre aquilo! Aí tudo bem, amanhã às 6 horas da manhã você passa aqui que eu vou te dar um encaminhamento e você vai para lá. E foi isso que eu fiz, fui para a Escola H. **Foi maravilhoso, muitos e muitos enfrentamentos, mas a equipe maravilhosa, né?!**

¹¹ NAED: Núcleo de Ação Educativa Descentralizada

¹² RR: Representante Regional

¹³ TDC: Trabalho Docente Coletivo

Professores, todo mundo. Lá, os enfrentamentos, diferente do que você deve estar pensando (dirigindo-se a Pesquisadora), foi com a comunidade, porque algumas pessoas da comunidade eram muito briguentas, queriam pegar funcionário, bater, matar, todo dia era com a comunidade. E a gente lá, tendo que falar com o chefe do tráfico, tinha uma funcionária da limpeza lá, **durou até o meio do ano, porque eu era da gestão só no agir, no papel eu não era nada, mas enfim, então fiquei lá até agosto, mas por quê? Porque daí, como eu vi que não era oficial e não ia ser oficial, eu comecei a jogar uma bucha assim, que eu queria sair de lá mas eu não queria pedir para sair assim. Eu queria fazer um negócio diferente, mesmo porque o RR queria me manter lá até o fim do ano, porque tava cômodo né? Aí eu falei com a supervisora e com a OP e falei, ‘gente tá tudo bem, tá tudo confortável, eu resolvo tudo e tá todo mundo feliz... Se der um problema, se eu fizer um negócio errado, eu não sou eu a diretora, não saiu portaria...’.** Então, eu não era de verdade... ‘se der um problema quem responde? Você como supervisora ou você como única gestora da escola?’. Aí elas se movimentaram e eu consegui sair de lá. Aí, eu fui, fiquei um mês numa outra escola lá perto, na Escola N, mas foi um período bem curto. Porque eu mudei para Bairro 5 e pedi remoção, e o RR me ofereceu portaria para ficar, mas eu agradeci de coração, mas agora estava longe. Aí fui para outro Naed que era minha sede e aí o RR de lá me ofereceu algumas escolas e todas eram a noite e não dava para mim. **Então, ele me mandou para a Escola O. A Joana (supervisora) foi um amor, fiquei lá um mês, realmente a diretora eu não sei qual delas é a pior, a da Escola D em termos de caráter, porque a da Escola C era confusa, ela não era má, não queria te prejudicar, ela só era confusa. Aí eu fui para a Escola O, sabe o que ela fazia? Olha, hoje você não dá o HFAM¹⁴ porque eu tenho que fazer não sei o que lá... eu não fazia o HFAM, aí ela pegava e falava para os professores que eu faltei no HFAM! Então ela começou a fazer umas coisas assim, começou a fazer umas intrigas para me queimar, me prejudicar. Um dia eu contei tudo para a Joana e disse que não tinha condição de permanecer lá, não vou sair de lá viva, não dá...** aí ela me tirou de lá mas não lembro para onde eu fui e **aí eu entrei numa depressão, porque ninguém é de ferro**, e aí eu pedi uma licença quando estava na Escola E, lá eu não tava conseguindo dar aula porque minha pressão subia, era chegar na escola minha pressão subia. Aí, como eu tava grávida, não podia ficar subindo a pressão e saí de licença. Fiquei afastada até o neném nascer, e agora estou de licença maternidade, e agora eu pedi uma remoção ex-ofício para ficar ali no Bairro 6, para ficar perto de casa. Inclusive, tudo o que aconteceu depois da minha filha que nasceu com probleminha no coração, eu acho que foi tudo por causa e uma sequência de stress, mas também não podemos dizer que foi por causa disso, porque quando tem que ser acontece. Essa sou eu gente, tenho três filhos, um de 6, um de 4 e um de 5 meses.”

Liz – Professora de educação infantil há 4 anos na Rede Municipal em questão, foi Agente de Educação Infantil na mesma rede por 5 anos e substituiu por uma única vez o cargo de vice-direção. Tem formação em pedagogia.

“Ah! Então, minha história é bem mais curta que a de vocês... É, talvez. **Entre em 2009, mas eu era monitora e a Pesquisadora era, minha professora.** Então, ficamos o período do probatório juntas na Escola H, aí pedi remoção para a Escola P. Mas aí fiquei bem pouquinho porque eu tinha prestado concurso em uma cidade vizinha de monitor e acabei indo para lá. Fiquei 2 anos em uma cidade vizinha. Daí foi interessante, porque eu tive mais contato com a faixa etária de AG3, porque até então eu só tinha pego berçário sempre. Daí eu fiquei lá nessa

¹⁴ HFAM: Hora de Formação dos Agentes e Monitores

cidade 2 anos, mas lá é bem diferente, a função do monitor lá, mas como eu gostava de ficar na sala, eu ficava, mas lá monitor não fica na sala, é mais burocrático, ver caderno, APM, bilhete... Aí depois acabei passando para professor e em 2015 eu voltei para a Escola H, louca... (risos)... mas na época foi engraçado porque eu e outras meninas que éramos monitoras tínhamos passado e daí, uma me ligou e propôs de irmos juntas para a Escola H e me deu um gelo mas eu topei. Porque eu pensei que lá pelo menos eu conhecia, a OP é muito exigente, mas muito boa, muito competente. Para uma primeira experiência como professora, eu acho que vai ser legal. Aí fiz isso, peguei AG3 nos 4 anos que fiquei lá. Só que daí nesse meio tempo, no ano passado a Jéssica saiu né, e entrou a Larissa que é vice-diretora, mas acabou assumindo a direção porque estava sem diretora e fez um trabalho muito bacana, na verdade continuidade do que a Jéssica começou, porque é uma escola bem complicadinha, tinha muitas pendências da última gestão. Então a Jéssica começou e a Larissa continuou... [...] E daí, surgiu a oportunidade. **Eu nunca, nunca, pensei em gestão e eu acho que não tenho perfil, não é minha praia, enfim, mas daí surgiu a oportunidade e elas falaram que iria abrir o processo seletivo, mas queriam que eu entrasse. Eu pensei que gostava mesmo é de sala, mas também pensei que quando teria outra oportunidade dessa? ‘Ah! Quer saber de uma coisa? Eu vou!’ Aí eu fui, mas não cheguei a ficar um ano.** Comecei a fazer dobra, mais ou menos em março/abril saiu a portaria e fui até o final de dezembro como vice. **Foi uma experiência muito intensa, porque de fato gente, eu não tenho perfil. Eu não gosto. Foi doído para mim, porque eu via, são sentimentos assim engraçados, eu via minha turma que acabou pegando uma professora que estava passando por um monte de problemas de saúde e eu ficava pensando tudo que comecei com eles, e ficava com uma culpa muito grande sabe? Gente, as crianças, e era o último ano delas na educação infantil, aí eu falava, ‘gente, o que eu fiz?’** Mas, ao mesmo tempo, foi uma experiência muito interessante porque a Larissa é uma pessoa extremamente comprometida, séria e competente e a Priscila é extremamente competente, é até demais... tem horas que a gente até se sente assim (respirou fundo) ... porque ela cobra né?! **E quando você tem experiência de gestão com ela, é uma gestão assim, que ela faz as 3 juntas, então assim, é bom e ruim, porque? Bom porque não é cada um no seu quadrado, e ruim porque não é cada um no seu quadrado... (risos)... O que eu quero dizer com isso é que se tinha qualquer demanda de reunião com pai ou algum BO que tinha dado, paravam as três para fazer as reuniões e as pendências ficavam porque a escola não para.** E daí a gente trabalha em casa, mas por outro lado, qualquer problema que eu tivesse eu não precisava nem chamar, a Priscila já estava lá, uma leoa, sempre junto. Eu não posso me queixar de absolutamente nada, porque assim, ela é super parceira, super. Então foi uma experiência superinteressante, inclusive por esse modelo, que eu acho que é bem diferente do que a gente vê nas outras escolas né?! Pelo menos as outras que eu passei, não foram muitas... tenho um carinho muito grande pela escola, mas aconteceram muitas coisas na minha vida do final do ano para cá que me fizeram repensar as minhas prioridades e tal. E lá é uma escola muito distante e se eu ficasse lá continuaria na gestão, que eu já tinha me comprometido de ficar, se eu ficasse lá. E aí eu acabei pedindo a remoção, deu certo a remoção e eu acabei indo agora para a Escola G, tô num AG1, tô muito feliz com minha turminha, eu amo e assim, **realmente, foi muito importante para mim essa experiência. Para eu ter certeza que realmente não é minha praia e não tenho perfil de gestora. Enquanto eu estive lá eu fiz o melhor que eu pude. Mas eu ficava muito angustiada, inclusive essa questão das relações, eu não conseguia criar uma casca assim, uma casca, eu ficava muito magoada com as coisas.** Acho que é meu perfil mesmo, eu sou toda assim e chegavam (simulando um falatório pesado) e eu ficava ‘Meu Deus do Céu!’. Daí, assim, você tem que lidar com aquilo e você vai arranjando seus meios ali, mas não era uma coisa confortável que eu falava tudo bem! E mesmo a equipe sendo muito boa lá, tem enfrentamento toda hora, porque isso faz parte do seu papel de gestor. E daí era isso, a impressão que eu tinha era: A gente se mata de trabalhar e

as pessoas não reconhecem, os funcionários vivem reclamando. Eu maluca, tinha que fazer quadro de dobra em todas as turmas todos os dias, porque lá é ordem judicial saindo pelas culatras, e aquelas filas de pais, de matriculas e reclamando... E agora, eu tô lá na Escola G e tô adorando a escola, tô gostando muito. Tô feliz assim, porque eu acho que sou professora, gente, não sou gestora (risos).”

Mariana – Professora de educação infantil há 10 anos na Rede Municipal em questão, substituiu algumas vezes o cargo de vice-direção em uma mesma escola. Tem formação em pedagogia.

“Pode ser eu. Na rede eu tô a 10 anos, entrei em 2009, na educação infantil eu tô desde 2002, na rede em Campinas eu estou a 10 anos porque eu não nasci aqui, **eu sou de uma cidade próxima da capital paulista e aí lá, eu fui monitora e professora,** e lá eu tive uma breve experiência do que chamavam, lá não era monitora, era agente de Desenvolvimento Infantil, que era ADI que chamava, e aí eu tive uma breve experiência de ADI coordenadora, porque na época tava sem coordenador e aí eles pegaram: ‘você não quer ser, não quer ser...’ e aí eu sei que era um grupo de três agentes porque lá não tinha professor onde tinha monitor, até três anos eram só as ADI’s, não tinha Professor, diferente como é aqui né e aí tem toda essa briga pelo cargo e hoje já é todo mundo professor, conseguiu o reconhecimento, até porque eu fazia diário, fazia tudo que um professor faz mesmo sem formação, porque na época eu ainda não tinha formação. E aí a gente separou, cada um cuidava de uma parte e eu fiquei com a parte mais formativa, porque na verdade é essa parte que eu gosto, assim, é de trabalhar com a formação. E aí vim para cá, achei super estranho né, porque achei que todo mundo era professor, e daí cheguei e tinha uma equipe de monitor, e **já cheguei na Escola F em 2009, e a gente construiu um grupo muito bacana, muito bacana... principalmente com a OP, e aí a gente construiu um grupo. Eu lembro que a gente aplicou antes da rede toda, porque ela levou os indicadores do MEC e aí a gente criou um grupo de avaliação institucional, e aí esse grupo de avaliação institucional realmente participava da gestão da escola, de fato! Eu nunca mais vou viver o que eu vivi ali.** De fato, esse grupo fazia a gestão da escola junto, a diretora comprava as ideias e nunca tinha pensado em ficar na direção. ‘E aí, você não quer ir?’ E aí pensando bem, quando é que a gente vai poder sair da sala, ter essa experiência e poder voltar para sala quando a gente quiser? Porque se você presta o concurso, para você voltar tem que prestar outro (risos gerais). Eu fiquei um ano e meio na gestão, então eu fiquei nesse meio ano e aí foi como HP¹⁵ só, eu saí da sala e só recebia as HP’s, então eu fazia meu horário de professora e as 9 horas de HP semanal, porque não saía a portaria. A Juliana assumiu a direção, a Fernanda como uma vice e eu fiquei como a outra vice, porque lá são duas vices, uma diretora e uma OP. Esse ano foi bem confuso e tal, e aí aconteceu isso, foi uma professora para minha turma, eu ouvia ela gritar com meu AG1 da direção, vai dando um desespero, vai dando um negócio... e aí no outro ano, no ano seguinte, elas falaram se eu não queria continuar, e aí eu já tava propensa a continuar e aí aproveitando isso eu peguei uma equipe que ninguém queria pegar. **Elas falaram que ‘já que você não vai ficar pega essa equipe que ninguém quer pegar’, era um AG2, uma equipe bem difícil de monitor, e aí eu peguei e veio um incentivo a mais né, vamos para direção... (risos gerais)...** Ia ser muito bacana porque não ia ter a 4ª pessoa, mas eu ia trabalhar com a Carina e com a Solange que a gente se encaixava muito bem. Saiu o processo para eu ser vice e outra professora ficou como eu fiquei no ano anterior, porque foi uma confusão do cargo não ter ido para remoção, então não podia por substituição, eles

¹⁵ Hora projeto: destinada para pagamento de horas usadas para formação ou projetos na escola.

fazem uma bagunça... E então assim e aí o desafio era bem grande assim, e aí teve questões pessoais dentro da equipe. A Solange perdeu a mãe, não foi tão bom quando a gente esperava né, porque embora a gente se desse muito bem, questões particulares e assim parece duas vezes lá precisava de mais uma, na verdade precisava de outra OP, um trabalho muito difícil, uma escola muito grande... eram 19 professores, quase 30 monitores... são 19 turmas, uma escola muito grande mesmo... E aí assim, foi um trabalho bem difícil, mas muito gratificante... **Vi que não é o que eu quero fazer. Eu já sabia que eu não queria, foi só para ter certeza, para poder passar pela experiência. Embora eu acho que eu tenho perfil, todo mundo me falou que eu tenho perfil, que eu fui muito bem mas é o stress que eu não tô afim de passar... não é nem por não conseguir, por não gostar, mas é um stress que eu não estou a fim de passar... mas me ensinou muito na relação com as pessoas, a parte mais difícil para mim era com a equipe de limpeza, porque não sei, eu acho que ficava um medo de estar sendo arrogante, porque é uma equipe diferente, uma preocupação em acolhê-las... a minha relação com os monitores e professores já era muito próxima e ficou bem. A gente percebe umas puxações de saco quando a gente tá lá... começam a te tratar mais diferente, mas eu já tinha uma relação na maioria das vezes boa com todo mundo... para mim um grande desafio era manter o pedagógico, manter a gestão dentro do pedagógico porque o burocrático engole, e eu não queria ser engolida assim. É uma luta o ano inteiro para não ser engolida pelo burocrático... sempre que eu podia, eu tava envolvida nas discussões do pedagógico, vamos formar turma, vamos lá... quais são os critérios e o tempo que eu fiquei na avaliação institucional, porque eu fiquei no grupo de avaliação institucional desde 2009, até sair de lá em 2017, foi meu último ano lá... então, assim, eu conhecia da gestão e aí a parte burocrática, a parte de sistema eu tinha uma facilidade e foi tranquilo e para mim foi muito legal na relação com as famílias, porque era nossa prioridade aquele ano, a gente vai fazer e até em reunião com família, a gente vai deixar o que for para atender o quanto antes a família, teve um problema lá na sala, com professor, com monitor, da criança, não importa, vamos fazer!** Isso assim, é uma coisa que eu sei e disse, isso que eu fiz, fiz bem, sempre tem que melhorar, mas fiz bem essa relação com as famílias, foi muito legal! E é uma coisa que foi reconhecida pela equipe, porque as vezes você chega e fala, ‘preciso falar com uma família’, pô, depois de uma semana não adianta nada eu acho que é isso, no máximo no dia seguinte, depois não precisa, deixa que eu faço sozinha. **Eu acho que é isso que a gente leva para a gestão, é saber das urgências e das prioridades de ser professor, do que é importante... e, assim, me ajudou muito nessa relação e aprender a falar ‘não’, a compreender os diretores. Você vê que não é essa urgência, mas também você vê que é possível algumas coisas quando elas não são feitas né?! Que é uma questão de dar prioridades.** No ano seguinte eu não quis ficar, queria voltar para sala, a Solange saiu e já não ia ser a mesma coisa, foram outras dificuldades ali, mas me mantive na avaliação institucional. Isso foi em 2014 e 2015, em 2016 e 2017 eu continuei na Escola F na sala, **né mas aí muito do processo se perdeu, e aí não dava mais para continuar lá dentro de um lugar que eu construí tudo isso de participação, de gestão democrática, de coletivo de fato, e aí eu falei, ‘se é para ver isso se perder, eu vou construir em outro lugar outra coisa’,** que as coisas não são as mesmas, embora a gente queira levar o que é bom... foi muito bacana. Era uma equipe, não era eu, era uma equipe bem grande. A OP fazia muita diferença nisso, porque estar nesse cargo faz toda diferença, mas, assim, ela sentia um coletivo que apoiava, só ela também num coletivo que não compra também não ia adiantar nada...”

Alice – Professora de educação infantil há 16 anos na Rede Municipal em questão, substituiu diversas vezes o cargo de vice-direção. Tem formação em pedagogia.

“Eu ingressei na Escola F, é, quando eu prestei a faculdade para psicologia eu prestei a pedagogia aqui e aí foi a mesma coisa, psicologia eu tinha que pagar e a pedagogia não, aí fiz pedagogia, mas eu sempre quis fazer psicologia. Eu ingressei na Escola F, na época você já deve ter ouvido falar na diretora Beatriz (dirigindo-se a Mariana). Ingressei em 2003, eu aprendi muito com ela, muito, é o perfil da Valéria, nunca trabalhei com Valéria, mas acho que a Beatriz era um pouco mais dura. **Quando a Beatriz tava lá era a escola que a gente sempre quis trabalhar, era tudo organizado, tudo funcionava, tudo tem, tudo que você pede chega, entendeu? Mas ela era uma pessoa dura, até porque depois que a gente fica na gestão a gente entende porque que a pessoa tem que, em alguns lugares ela tem que ficar assim...** aí trabalhei lá 4 anos, depois me removi para a Escola Q, e nesse período que eu trabalhei com a Beatriz que eu aprendi muito. As duas vezes dela saíram por problemas de saúde, e aí ela ficou sem ninguém, e ela não quis ninguém, não abriu portaria e então eu e outra professora ficamos ajudando na secretaria, porque a gente tinha a tal de CHP¹⁶ que hoje já não existe mais. Quem ingressou depois já não tinha mais, então a gente ajudou e eu aprendi bastante coisa com ela. Aí me removi, porque eu morava pra cá, fui para a Escola Q, e lá fiquei 3 anos e lá a gente tinha um problema que a diretora na época era a Vitória, que já aposentou, ela era diretora de 4 escolas... a gente não tinha OP, uma professora se candidatou, que hoje é OP da rede. Maravilhosa! A gente trabalhou junto e aí a Vitória conseguiu que abrisse a portaria para ela ter uma vice diretora, porque 4 escolas não tinha como... **então fiquei com ela um período, aprendi muito também, era outro perfil de gestão, era pedagogia do amor e com a Beatriz pedagogia das resoluções, tudo na lei certinho e da Vitória era pedagogia do amor, então aprendi muito com uma e com outra...** aí fiquei um tempo ali e me removi para a Escola R, onde estou até hoje, já vai fazer 10 anos que estou lá... e lá também assumi um período com uma diretora chamada Camila, que também era pedagogia do amor, trabalhou lá 12 anos... e depois veio a Mônica. **Eu trabalhei um período também com a Mônica, que tinha um perfil mais parecido com o da Valéria e da Beatriz, mas era um pouco mais amena, agitadinha assim, mas era uma mescla...** e ano passado eu fiquei com uma diretora nova que a gente recebeu que foi a Paula, que veio do fundamental, foi o primeiro ano dela na educação infantil... e lá, quando eu me removi para a Escola R, eu tava na Escola Q e a gente recebeu uma diretora nova do concurso, que também fez uma confusão e ela estava quase sendo exonerada, ela foi e se demitiu... então assim, foram muitos problemas depois que a Vitória se aposentou e veio essa diretora. Esse foi o motivo de eu me remover da Escola Q para a Escola R. E aí, o ano passado eu tive com a Paula né?! E com a Luana, e aí a Luana foi lá para a Escola O, e abriu o cargo e eu assumi... então assim, a Paula tem um perfil mais parecido com o da Beatriz, com quem eu aprendi muito, mas ela tava voltando para educação infantil e tinha várias coisas que ela tava meio assim, é diferente né gente?! É bem diferente! Então, foi um aprendizado para ela, para mim... e vou te falar, nesse período de gestão nova o mais difícil é estabelecer as relações com o grupo, porque o grupo da Escola G por exemplo é um grupo muito antigo. Então, eles não estão abertos para mudança quando chega uma direção nova, a Camila ficou lá 12 anos, eles não estão abertos quando chega uma direção nova com proposta nova, então eles sempre estão fechados... tudo que vem bate e não acontece... e a diretora também é assim, ela também tava fechada, porque ela veio de um grupo de professores de EMEF¹⁷ que é diferente, então foi bem difícil... ano passado as relações foram bem difíceis. Espero **que esse ano quando ela voltar as coisas sejam mais tranquilas...é essa minha experiência... fui convidada várias vezes para ser OP, mas eu nunca quis, porque eu acho que o cargo de OP, na minha opinião, é o cargo mais complicado da escola...porque ela fica no meio, ela tem que filtrar o que vem daqui, o que vem daqui né?! E, saber como falar o que falar para manter as relações em**

¹⁶ Carga horária pedagógica

¹⁷ EMEF – Escola Municipal de Ensino Fundamental

uma condição que a gente consiga conviver, então eu acho o cargo mais complicado da escola, nunca quis pegar... E tudo isso que vocês falaram de sair e ficar vendo a sala, a gente tá na mesma escola que a sala... a gente fica vendo e da aquela coisa no coração da gente... então todas as vezes que eu fui sair eu quis primeiro ver quem ia pegar a sala... a gente tem professora adjunta no nosso bloco... eu conheço e trabalhei com ela muitos anos... gosto muito do trabalho dela, acho ela ótima, então, quando eu sabia que era ela que ia assumir minha sala eu saia tranquila.”

Como é possível perceber, as histórias se entrelaçam em alguns momentos. Algumas já trabalharam nas mesmas escolas em momentos diferentes ou até concomitantes.

A rede em questão divide suas escolas em cinco regiões: Norte, Sul, Leste, Noroeste e Sudoeste. Cada região conta com um NAED (Núcleo de Ação Educacional Descentralizada) para gerir as escolas em conjunto as Equipes Gestoras. Nos NAEDS ficam os Supervisores e o Representante Regional que é um cargo comissionado que responde diretamente à Secretaria de Educação (geralmente é algum gestor da rede que assume temporariamente esse cargo, mas não é pré-requisito por ser um cargo político).

Optamos por identificar as escolas nos relatos por letras do alfabeto para que sua identificação fique preservada. As professoras atuaram nas regiões Sudoeste, Sul e Norte. Mesmo a fala delas, quando se referem à essas escolas específicas, os assuntos e problemas abordados são, em sua maioria, compartilhados pela maioria das escolas. Essas informações nos serão valiosíssimas uma compreensão na análise de tais dados.

4. A CONSTRUÇÃO DOS DADOS: UMA POSSIBILIDADE DE RESSIGNIFICAR A EXPERIÊNCIA VIVIDA

O mais apaixonante dessa pesquisa, sem dúvida alguma, foi poder realizar a parte empírica. A pesquisadora nunca imaginou a possibilidade de refletir sobre a gestão mediada pelas experiências de outras professoras. Foi extremamente rico e reconfortante. Rico, porque muitas outras janelas se abriram diante de desafios vividos e reconfortante por verificar que as suas angústias eram compartilhadas.

Nesse processo, se encontrou um imenso desafio. Seria possível manter uma neutralidade na participação da pesquisadora durante as reuniões do grupo focal? Recorreu-se, então, ao artigo que Anjos, Smolka e Barricelli escreveram em 2017 analisando o papel do *intervenant*¹⁸ em CA e dos pesquisadores nas investigações em educação no Brasil.

Como já mencionado anteriormente, a CA parte do pressuposto de que a transformação da atividade de trabalho ocorre em meio às controvérsias que se estabelecem no diálogo entre os próprios trabalhadores com a participação do *intervenant* sem que este se coloque como um *expert*. O trabalho do *intervenant* se realiza em uma intermediação dupla: dos trabalhadores com o trabalho e com as relações entre si. Assim, não é necessário dominar o *métier* dos trabalhadores, o que lhe possibilita ser mais objetivo. O principal propósito de uma intervenção da Clínica junto aos trabalhadores, é possibilitar que se tornem observadores da sua própria atividade e não receber do *intervenant*, uma simples e gratuita interpretação da situação ou uma prescrição sobre o que fazer.

Anjos, Smolka e Barricelli (2017) argumentam que, no Brasil, temos uma situação particular, em que o pesquisador assume o papel de *intervenant*. Muitas das demandas de pesquisa partem dos próprios pesquisadores, que possuem experiência no campo. Essa realidade aproxima os sujeitos e o *intervenant* da pesquisa de forma diferenciada, pois ambos são conhecedores do trabalho em questão e as perguntas dos dois lados sofrem direcionamentos, muitas vezes indesejados ao trabalho de pesquisa. Ao mesmo tempo, as autoras veem uma riqueza nessa forma de pesquisa, modulada pela interferência de diferentes gêneros de atividade: ensino, pesquisa e intervenção.

Assim, as autoras concluem que o fato do *intervenant* ser conhecedor do ofício, pode trazer diálogos importantes, que não seriam possíveis em outras condições. Destacam que os

¹⁸ *Intervenant* em Francês tem significado similar a *interveniente*. (ALTHAUS; BANKS-LEITE, 2017)

comentários e perguntas feitas são pertinentes a quem conhece o ofício, edifica-se, dessa forma, mais uma voz na reflexão e isso não necessariamente apaga ou sobrepõe os demais diálogos presentes. Elas defendem que intervir e pesquisar em educação no Brasil não são dois momentos distintos, pelo contrário, são dois gêneros que se fundem.

Embora não tenham sido adotados os procedimentos metodológicos da CA e a pesquisadora não assuma o papel de intervenant, é com inspiração nessa concepção de intervenção que os dados foram construídos. Sem assumir a posição de um *expert*, a pesquisadora entra em diálogo e controvérsia com sujeitos participantes numa espécie de auto-observação confrontada com a observação dos outros, vivida intensamente.

Enfim, com todos os dados nas mãos veio a indagação: o que fazer exatamente com eles agora? Uma pergunta difícil. No decorrer das transcrições desses encontros, procedeu-se “à análise de sentidos ou elaborar categorias a partir das falas.” (GATTI, 2005 p. 48). Como mencionado anteriormente, a organização dos excertos que mais chamaram a atenção em eixos que poderiam levar a melhor compreensão da problemática da pesquisa e das questões levantadas, em consonância com os pressupostos teóricos da pesquisa.

Dessa maneira, definiu-se três grandes eixos de análise. O primeiro aborda as questões dos diferentes modos de atuação e participação, que abarca situações em que aparecem as dificuldades para estabelecer coletivos democráticos de trabalho. O segundo trata da atividade de trabalho do gestor, dos conflitos entre o profissional efetivo e substituto, desvelando um grande embate entre o que é determinado para as funções e o que de fato se realiza – o que é prescrito e o que é realizado pelo sujeito na atividade. E por último, o terceiro eixo trata do retorno à sala de aula após viver a experiência temporária na gestão, questões importantes que envolvem relacionamentos interpessoais – a nível pessoal e profissional – e a dinâmica afetiva que impacta e constitui essas relações.

Apresentaremos, a seguir, os recortes do material empírico. Nos trechos das falas das professoras serão destacados em negrito os pontos que consideramos importantes. Os trechos foram retirados de gravações de vários dias¹⁹ diferentes, pois como o processo de reflexão foi intenso, a cada encontro os assuntos surgiam novamente. Acabamos por agrupá-los por temáticas para indicar o foco de nossa análise. Também foram analisados documentos que compõem as diretrizes norteadoras da política educacional da rede.

¹⁹ Os encontros do grupo focal ocorreram nos dias 10 e 24/04/2019, 08 e 22/05/2019, 05 e 26/06/2019 na sala do GPPL na Unicamp.

Espera-se, no interior dos eixos e recortes da pesquisa realizada, desenvolver uma análise que nos leve a refletir sobre o chão da escola. A ideia central é contribuir com os gestores da ativa para que possam abordar os problemas que vivem por outros ângulos, tentar encontrar novos caminhos para resolução de tais obstáculos, que sejam mais desafiadores e que contribuam para a melhoria das relações coletivas da escola.

4.1 As diferentes formas de atuação e participação: (im)possibilidades de uma gestão democrática

Discorrer sobre as diferentes formas de atuação e participação nas relações de trabalho na escola nos ajuda a refletir sobre as possibilidades e contradições da gestão democrática na escola, tal como discutimos anteriormente em diálogo com os autores que estudam o tema.

Com esse intuito, apresentamos a seguir alguns recortes do material empírico destacando as falas de algumas gestoras para discutir: a tensão entre autoridade x autoritarismo em meio a diferentes formas de atuação e participação que surgem nos relatos.

1 Jéssica: Então, lá na Escola H²⁰... eu passei por muitas escolas, mas lá existe uma especificidade chamada Orientadora Pedagógica! Que não precisa falar nomes aqui, mas que **é uma pessoa extremamente dominadora e que quer tomar conta de tudo!** Não é?! Então, assim, se deixar, ela toma conta e vira todo mundo secretário dela... não é?! [se dirigindo o tempo todo a Liz e Pesquisadora que trabalharam nessa escola] Então lá, eu acho que a dificuldade lá é por causa disso... porque ela determina que vai ser daquele jeito...

2 Jéssica: **Então, essa postura é uma postura que atrapalha demais o andamento da escola,** porque você não consegue organizar horários, estipular tarefas, dividindo para cada um, sabe? É meio difícil isso...

3 Liz: **Porque ela atropela, ela passa que somos uma equipe e temos que fazer tudo junto, mas tem demandas minhas que ela não vai fazer... o ponto por exemplo... ela não vai fazer...** Aí ela vem com esse discurso... só que é muito difícil essa relação... eu gosto muito dela..

4 Jéssica: Eu também adoro, ela é minha amiga...

5 Liz: **É! Mas assim, a única coisa que daí é difícil... porque ela é uma ótima profissional e ela te defende de fato em muitas situações! Então é muito difícil porque as vezes parece que se você negar a fazer aquilo, parece ingratidão da sua parte, uma traição da sua parte... porque afinal de contas, em momentos muitos difíceis mesmo ela vai tá lá na frente, ela não tem medo nenhum... ela te defende com tudo...**

6 Jéssica: **Mas ela usa isso!**

²⁰ Como mencionado anteriormente, as escolas são nomeadas por letras para garantir que não sejam identificadas. A Escola H, especificamente, é uma escola em bairro extremamente periférico da cidade, com uma média de 350 alunos divididos em 12 turmas.

7 Mariana: **Mas aí é manipulação...**

[risos gerais... inaudível]

8 Jéssica: **Só que é uma manipulação tão forte, é assédio! Então assim...**

9 Mariana: **Essa parte do assédio eu já não sei, mas a discrição... eu uso o que eu faço para te manipular para você fazer o que eu quero que você faça... isso é relação abusiva!**

[risos gerais]

10 Liz: **Por exemplo, ela tá tendo uma indisposição com algum funcionário lá, dela com algum funcionário... não sei se você já passou por isso [se referindo a Jéssica que acena com a cabeça que sim]... e as vezes é, você não quer, você percebe que é uma coisa muito dos dois ali... e tinha momentos que eu não gostaria de me posicionar, porque eu não tinha posição com relação aquilo porque era um embate deles ali... e daí ela ficava, mas você não vai falar nada, não vai falar nada... poxa, mas estou tão triste... você não vai falar nada?... e daí, numa outra situação, se acontecia o contrário ela vai lá e te defende sem nem você pedir... então é difícil!**

11 Liz: **Uma coisa que eu fiquei pensando do último encontro, foi muito importante para mim o último encontro... porque começou a cair um monte de ficha assim que eu não tinha ainda... porque você sabe as coisas, mas você não joga para reflexão... eu acho que se eu, sei lá, por um acaso... não quero isso, mas se eu voltasse um dia para gestão, eu acho que talvez eu teria que arranjar um jeito de me impor mais para as minhas colegas de trabalho!**

12 Jéssica: Eu tava aqui só esperando para te falar isso!

13 Liz: Porque éeeee, eu não consegui fazer isso e eu acabava tendo muita demanda minha e demanda que não era minha... entendeu?!

14 Jéssica: Quando você estiver em outra escola você vai conseguir! É porque era a Priscila!

15 Liz: **É! Talvez! Foi muito difícil, muito desgastante! E assim, eu lembro que quando eu tentava abrir minhas asinhas... um exemplo, eu lembrei... um dia o cara do Ceasa foi lá fazer inspeção na cozinha, normal e daí alguém tem que assinar... e daí eu fui e assinei!**

16 Jéssica: Você tinha portaria?

17 Liz: **Eu não tinha portaria ainda... aí... só que eu não sabia que eu não poderia assinar, só que... não tem ninguém... a Priscila tava numa reunião... e eu tava lá, falei: Ah! Não tem ninguém, eu vou assinar para poder... o cara vai ficar esperando aí até que horas ela terminar a reunião... daí, eu acho que ela viu o papel lá em cima... ela falou assim: Você assinou isso aqui?... falei: assinei... ela falou: você não é nada ainda! [risos gerais]**

18 Jéssica: **Essa é a Priscila! Isso é verdade, ela não está mentindo...**

[todos falam ao mesmo tempo, inaudível]

19 Mariana: **tem 37 jeitos de falar isso!**

20 Liz: **Ela falou brava! Você não é nada ainda, por que você assinou isso?**

21 Alice: E você não pegou sua bolsa e falou assim: Já que eu não sou nada aqui, um abraço! Eu ia embora na mesma hora!

22 Liz: **Eu tonta fiquei pensando... ela tem razão!**

23 Alice: **Uma coisa que você fala desde o começo que eu achei lindo: que você entrou querendo cuidar da equipe e que você queria dar atenção para os pais que você sempre achou que eles mereciam e não tinham... eu achei isso super lindo! E aí a pessoa vem e fala uma coisa dessas? Você não é nada! Ela tá lá das 6 às 6! Dia 20 de dezembro quando sair minha portaria eu volto então...**

24 Liz: **Aí eu muito tonta, falei assim: Não, é verdade... daí fiquei pensando nessa parte legal... ela é muito legalista e ela se respalda nisso! E não tava errado... daí ela falou e eu achei que ela tinha razão... aí você desculpa... ainda pedi desculpas! Da próxima vez eu bato então na sua porta, porque eu achei que você estava ocupada e não queria te**

atrapalhar... só que veja, essas coisinhas... hoje eu faria outra... talvez não fosse fácil para mim ainda, mas eu teria outra abordagem sabe?!

25 Pesquisadora: **E isso talvez tenha sido uma frustração para você, não ter conseguido se relacionar diferente com a Priscila! Talvez você esperava que você fosse conseguir?**

26 Liz: **Isso! Exatamente! Não esperava...** não sei o que eu esperava... eu achei que não fosse me impedir tanto de fazer as coisas a minha relação com ela... eu fui nessa inocência, sabe?!

27 Mariana: **Você achou que ela ia ser mais parceira e menos...**

28 Liz: **Autoritária sabe?! Achei que ela fosse ser diferente por me conhecer tanto...**

Os relatos de Liz e Jéssica, que viveram experiência de gestão com uma mesma orientadora pedagógica, em diferentes momentos, trazem elementos interessantes para pensar os modos de atuação na equipe gestora. Chama a atenção o modo como as relações pessoais e profissionais vão se (con)fundindo nas relações de trabalho.

Nesse sentido, logo no turno 3, Liz afirma **“eu gosto muito dela”** - se referindo à OP. E Jéssica, no turno seguinte concorda: **“Eu também adoro, ela é minha amiga...”**. Mas ao final, no turno 28, Liz coloca: **“Achei que ela fosse ser diferente por me conhecer tanto...”**. Ela relata que entendeu pelo fato de conhecer pessoalmente a orientadora, a sua relação profissional seria diferente, desvelando uma tensão importante nas relações interpessoais no trabalho na escola.

É interessante notar ainda como isso é impactante para ela: **“Mas assim, a única coisa que daí é difícil... porque ela é uma ótima profissional e ela te defende de fato em muitas situações! Então é muito difícil porque as vezes parece que se você negar a fazer aquilo, parece ingratidão da sua parte, uma traição da sua parte... porque afinal de contas, em momentos muitos difíceis mesmo ela vai tá lá na frente, ela não tem medo nenhum... ela te defende com tudo...”**. O fato de a OP defender Liz em situações profissionais é sentido pessoalmente por ela como ingratidão.

Mas a questão é que, como podemos perceber em suas falas, o modo como a orientadora atua, instrumentalizando suas relações pessoais e afeto, deflagra o emprego de uma certa pressão sobre determinadas pessoas no grupo. Como Liz assinala no turno 10: **“ela tá tendo uma indisposição com algum funcionário lá, dela com algum funcionário... não sei se você já passou por isso [se referindo a Jéssica que acena com a cabeça que sim]... e as vezes é, você não quer, você percebe que é uma coisa muito dos dois ali... e tinha momentos que eu não gostaria de me posicionar, porque eu não tinha posição com relação aquilo porque era um embate deles ali... e daí ela ficava, mas você não vai falar nada, não vai falar nada...**

poxa, mas estou tão triste... você não vai falar nada?... e daí, numa outra situação, se acontecia o contrário ela vai lá e te defende sem nem você pedir... então é difícil!”

Liz e Jéssica foram gestoras na mesma escola, a Liz como vice-diretora (no momento do fato relatado não havia sido publicada a portaria oficializando sua substituição no cargo de especialista – a mesma sempre é publicada com data retroativa). As falas denotam algumas constâncias com relação à experiência de gestão vivida junto à orientadora e a sua postura. Liz e Jéssica descrevem a orientadora como: dominadora (turno 9), ótima profissional (turno 13), defensora (turno 13), manipuladora (turno 15), assediadora (turno 16), legalista (turno 32) e autoritária (turno 36). As falas transparecem uma orientadora que assume certa postura autoritária que dificulta o estabelecimento de um coletivo, no caso, um coletivo dado entre gestores, pois não há menção ao coletivo com os demais profissionais.

Mariana, em outro momento, faz uma importante análise dessa questão da autoridade x autoritarismo na gestão das escolas: **“É a questão da autoridade... autoridade é diferente de autoritarismo... se eu tenho autoridade, fulano vai porque eu, eu, eu olhei aqui e o motivo dele... você não, quer ir embora mais cedo porque quer ir embora mais cedo dez minutos é uma coisa... isso daí é outro completamente diferente, eu analisei as duas situações são completamente diferentes... mas isso é autoridade... isso é assumir responsabilidade! Eu acho que isso falta! Porque aí não estou assumindo de fato essa responsabilidade... por mais responsabilidade na escola, que de fato não tá assumindo ali!”**

Para ela, a autoridade é colocada em termos do modo como o gestor assume a responsabilidade inerente ao cargo de gestão, analisa os fatos e os motivos que levam os profissionais a agirem de determinada forma. Com relação a isso, vale a pena retomar um outro trecho da discussão entre as professoras, em que outros modos de atuação se fazem visíveis no sentido de avançar nas possibilidades de compreensão das tensões envolvidas no processo de uma gestão democrática.

29 Mariana: ... e é nessas horas, né?! **Que eu me pego em conflito com as gestões atuais** que falam: que parece que se a escola for abaixo você não dispensa! **Você tem que assumir, ali tinha que assumir!** Ou ficava com criança sem água, ou assumia uma possível represália ou, qualquer coisa... advertência por ter dispensado. **A minha opção vai ser assumir essa parte, né?! E é isso que é a grande briga, porque elas [gestões atuais] não querem assumir essa parte!**
 30 Laura: ... então assim, os agentes se sentem seguros também, porque em nenhum momento ela vai crucificar um profissional, ela ouve. **Ela ouve, as 2 separadas e depois ela vai colocar e pra mãe: olha, eu já conversei com a professora, foi assim, assim, assado, ou olha, mãe, não dá, nesse formato que a senhora tá colocando né?! Essa atitude então assim, ela é bem correta nesse sentido assim, ela não, ela não assume totalmente a proteção do... da escola,**

dos funcionários e nem da família. Ela é bem justa nesse sentido. Aí doa a quem doer, aí doa a quem doer, vai ser justo... enfim, a equipe se sente bem, bem assim, bem segura com isso.

31 Laura: ...Então assim, eu acho que isso também é uma coisa de estar muito tempo numa escola e de querer construir uma equipe... sabe, do que ficar um tempo e tipo eu só quero passar os 3 anos aqui e quero ir para mais perto da minha casa...

32 Mariana: Acho que para construir essa condição precisa dispor deeee...

33 Alice: Leva tempo!

34 Mariana: Deeee... dispor de alguma maneira a vulnerabilidade...porque eu acho que o cargo de gestão... a diretora muitas vezes se coloca num papel de... estou acima de qualquer coisa ...e talvez a gente por vir da sala, por já conhecer o grupo, você já tá mais exposta, digamos assim, com a vulnerabilidade mais.... então isso junta o grupo... você diz assim, eu também...

35 Mariana: Isso... porque essa coisa de assumir junto né?! Quando você assume junto, nossa, tá difícil para você, mas tá difícil para mim... mas não é porque está difícil para mim que não estou ouvindo o que você tá falando... porque tem muito diretor assim, ah! Mas também tá difícil para mim! Não é isso...

36 Laura: Não, tá difícil junto!

Nesses trechos temos um diálogo entre a Mariana e a Laura, que assumiram a vice-direção anteriormente. No turno 29, quando Mariana diz não compreender os gestores com quem trabalha atualmente, ela questiona a sua postura indagando sobre o motivo de eles não tomarem a decisão de suspender as aulas – quando, por exemplo, não há água na escola. Ao questionar isso ela traz a sua experiência: “**A minha opção vai ser assumir essa parte, né?!**”. Mariana espera que os gestores assumam a posição de autoridade e decidam o que precisa ser decidido para o bom andamento da escola, comportamento que, quando gestora, adotava. Essa discussão nos remete ao modo de atuação da gestora diante da legislação, mas também da posição hierárquica que ocupa na escola em meio às suas responsabilidades.

No turno 30, também questionando a atitude da gestora com quem trabalha, Laura diz “**Ela ouve, as duas [partes] separadas e depois ela vai colocar e pra mãe: olha, eu já conversei com a professora, foi assim, assim, assado, ou olha, mãe, não dá, nesse formato que a senhora tá colocando né?! Essa atitude então assim, ela é bem correta nesse sentido assim, ela não, ela não assume totalmente a proteção do... da escola, dos funcionários e nem da família. Ela é bem justa nesse sentido. Aí doa a quem doer, aí doa a quem doer, vai ser justo... enfim, a equipe se sente bem...**”. Em seu relato, aparece uma profissional que procura ouvir a todas as partes e procura ser justa, limitada às suas responsabilidades enquanto gestora daquela escola. Se na fala de Mariana aparece um questionamento com relação à necessidade de uma tomada de posição respaldada na lei, aqui, na fala de Laura se destaca a postura mediadora dos conflitos e das relações entre os adultos na escola.

No turno seguinte, Laura destaca, ainda, o trabalho em equipe e afirma que isso é possível pela permanência da mesma equipe na escola por mais tempo. As demais gestoras parecem concordar.

No turno 34 e 35, Mariana acrescenta à ideia de vulnerabilidade o fato de alguns gestores, como ela, já terem ocupado o papel de professor. Ela afirma: “...e talvez a gente por vir da sala, por já conhecer o grupo, você já tá mais exposta, digamos assim, com a vulnerabilidade mais.... então isso junta...”. Nessa situação, para ela, a pessoa que está substituindo o cargo fica mais próxima do grupo, em oposição clara a alguns gestores que se colocam em um patamar de superioridade que os afasta do grupo.

É interessante que as participantes da pesquisa apontam algumas posturas ou atitudes individuais que elas consideram inadequadas e, ao mesmo tempo, sugerem modos de atuação que remetem à autoridade – como no caso de Mariana – e à mediação e construção de um coletivo de trabalho.

No entanto, nas descrições das atribuições específicas dos cargos, como já demonstrado anteriormente, quase não há menção com relação ao processo de mediação de conflitos e construção de coletivos de trabalho. As únicas menções a algum processo democrático são colocadas em termos da responsabilidade da equipe gestora – como por exemplo em garantir o funcionamento dos colegiados da unidade escolar e na construção coletiva do Projeto Pedagógico. Vale lembrar que, como vimos com Maringone (2005) há uma estrutura da rede municipal que é piramidal, extremamente hierarquizada, com relações verticalizadas e torna a autoridade do Diretor Educacional central na esfera escolar, inspirada na administração de empresas, perfeitamente imbricada no sistema capitalista e em suas contradições. Para a autora essa estrutura provoca um clima propício para relações autoritárias, permitindo até que a administração se dê segundo projetos e interesses pessoais.

Percebemos então que, diante de uma mesma prescrição, as formas de atuação são diferentes. É interessante que, segundo elas, os gestores que seguem uma conduta mais horizontal conseguem administrar melhor os conflitos, quebrando as barreiras impostas pela hierarquização presente na organização escolar.

Como enfatiza Clot (2013) pode-se dizer que a pessoa está em um coletivo da mesma forma que o coletivo está na pessoa. Esse movimento dialético dá ao coletivo uma forma única de participação.

A ação coletiva é construída a partir da atribuição de significados e sentidos que ocorrem a um só tempo por cada membro da equipe e pelo grupo, em um movimento de idas e vindas, que permite ao sujeito se expressar, discordar, se distanciar e se aproximarem. Ou seja, ela se caracteriza como drama a ser vivido, enfrentado e superado em um movimento dialético permanente. (DUGNANI; SOUZA, 2016, p.255)

Entretanto, é necessário também analisar as questões macrossociais que envolvem essa “autoridade” do gestor nas escolas. Chagas; Pedroza (2013, p.36) trazem a importância de “...ênfatar a autonomia das escolas e da construção coletiva do processo educativo como transformação social”. Considerando as variáveis das características de uma sociedade neoliberal, conforme apontado em um capítulo específico dessa pesquisa, será que de fato a escola possui essa tão importante “autonomia”? Parece que essa autonomia tem limites estruturais, mas que talvez a construção coletiva no enfrentamento das contradições seja um caminho. Dugnani; Souza (2016, p.257) ao analisarem uma pesquisa com gestores em uma escola da mesma rede municipal, enfatizam que esse processo de ressignificação das contradições parece se transformar em potência de agir.

Em síntese, não se trata de optar entre relações autoritárias ou democráticas no interior da sala de aula, mas de articular o trabalho desenvolvido nas escolas com o processo de democratização da sociedade. E a prática pedagógica contribui de modo específico, isto é, propriamente pedagógico, para a democratização da sociedade na medida em que se compreende como se coloca a questão da democracia relativamente à natureza própria do trabalho pedagógico. (SAVIANI, 1999, p.88)

Quando buscamos nos apropriar dos conceitos de uma gestão democrática, é preciso qualificar a forma como nossa sociedade está organizada. Já desenvolvemos, anteriormente, uma discussão sobre esse assunto, mas nos parece que na prática essa necessidade aparece revelada na ocasião que o conflito, conduzido pelas relações de poder, aparenta afetar os sujeitos envolvidos. As relações hierárquicas existem, são perfeitamente cabíveis em uma sociedade capitalista, mas o que nos chama mais a atenção é a forma como a escola se apropria dessa estrutura que tende desumanizar as relações interpessoais.

A apropriação neoliberal, com sua perspectiva de diminuição da responsabilidade do Estado pela educação pública, define esse princípio como descentralização, mas limita a autonomia das escolas por meio da regulação, do controle e da avaliação. (CHAGAS; PEDROZA, 2013, p. 37)

Ou seja, por mais que a legislação estabeleça relações democráticas na escola, exercer a democracia nesse âmbito requer muita dinâmica, pois a organização da sociedade nos leva à outra direção: do controle, da competitividade, da concorrência.

Diante disso, destacamos agora alguns trechos que trazem algumas formas diferentes de participação para que possamos refletir a respeito das (im)possibilidades diante da organização política e social que temos.

4.2 A transformação do trabalho docente nos diferentes papéis sociais e atribuições – entre o real e o prescrito

Neste eixo pretendemos nos debruçar sobre as situações relatadas no que se refere à tensão entre o trabalho que é prescrito e o que de fato parece ser realizado, à medida que as participantes transitam por diferentes posições sociais e ocupam diferentes cargos na escola, refletindo sobre a atividade docente. Vale destacar que todas as participantes ocuparam o cargo de vice-diretora, com exceção apenas de Jéssica que chegou a ocupar, por alguns meses, o cargo de Diretora.

1 Mariana: **Eu acho que é isso que a gente leva para a gestão é saber das urgências e das prioridades de ser professor, do que é importante... e assim me ajudou muito nessa relação e aprender a falar não, a compreender os diretores, você vê que não é essa urgência, mas também você vê que é possível algumas coisas quando elas não são feitas né?! Que é uma questão de dar prioridades.**

2 Laura: Quando vinha todos os bebês, eu fechava a secretaria e ia até o berçário para dar banho... **eu nunca ví vice-diretora efetiva fazer isso...**

3 Mariana: **Eu já fiquei em sala...** fechei a direção e fiquei na sala porque a professora do AG3 atrasou. **Mas as diretoras não fazem...** hoje na minha escola mesmo, era meia hora até esperar a dobra... e ninguém fica lá... nem que seja para ficar parada vendo enquanto troca...

4 Laura: **E elas falam assim: você vai ficar? Vou ficar! Mas você vai ficar aqui? E aí eu falo a mesma coisa, mas será que tem algum problema de eu ficar aqui?**

Nas falas das professoras alguns pontos relevantes são levantados com relação ao que deveriam ou não fazer as gestoras. Como aparece no turno 4: **“E elas falam assim: você vai ficar? Vou ficar! Mas você vai ficar aqui? E aí eu falo a mesma coisa, mas será que tem algum problema de eu ficar aqui?”**. Deflagra-se, nesse trecho, a estranheza com que a equipe da escola reage a ações de parceria por parte dela, dando ênfase ao fato de que essas ações se

assemelham não ser esperadas, pareceram até uma forma de “fiscalizar” e não de estar junto diante das dificuldades do cotidiano.

Laura no turno 2 também diz: “...**eu nunca ví vice-diretora efetiva fazer isso...**” e Mariana no relato seguinte endossa: “...**Eu já fiquei em sala...** fechei a direção e fiquei na sala porque a professora do AG3 atrasou. **Mas as diretoras não fazem...**”

Como já mencionado no capítulo em que apresentamos as descrições dos cargos de Diretor Educacional e Vice-Diretor (que nos interessa nesse trabalho), esse tipo de atribuição pedagógica não aparece nesses documentos. O foco dessas prescrições está em atividades burocráticas como: realizar a abertura e o encerramento dos livros de registro da UE, responsabilizar-se pelo controle e registro da frequência e pelo encaminhamento do ponto mensal dos profissionais da UE, entre outras.

Viver esse movimento de ocupar cargos e desempenhar outros papéis sociais, parece trazer ao profissional a possibilidade de visualizar situações em outro ângulo, isso pode levá-lo a ir além das prescrições ao lhe trazer uma maior compreensão do todo no processo em que está implicado o trabalho docente. Logo no turno 1 Mariana diz: “**Eu acho que é isso que a gente leva para a gestão é saber das urgências e das prioridades de ser professor, do que é importante... e assim me ajudou muito nessa relação e aprender a falar não, a compreender os diretores, você vê que não é essa urgência, mas também você vê que é possível algumas coisas quando elas não são feitas né?! Que é uma questão de dar prioridades.**”

Mariana aponta que quando esteve no cargo de gestão, percebeu que há uma questão das urgências de ser professor e de definição de prioridades que cabe ao gestor definir. Nesse ponto ela enfatiza que o professor que está temporariamente na gestão sabe melhor disto.

Ao que tudo indica, de fato, temos grandes controvérsias entre o que se refere às prescrições dos cargos de gestão (como apontado anteriormente o foco está em atividades burocráticas como abertura e fechamento de livros-ponto, por exemplo) e o que é realizado de acordo com as demandas advindas da dinâmica da escola. No entanto, olhar para as situações em que esse gestor exerce uma função temporária, nos faz perceber que essas diferenças se acentuam. Mariana, no turno 3, afirma que “**Eu já fiquei em sala... Mas as diretoras não fazem...**”, referindo-se a ficar na sala enquanto um professor que está atrasado chegue. A princípio, como hipótese, podemos cogitar que o professor que assume a gestão temporariamente parece estar mais próximo da matéria pedagógica por poder voltar ao trabalho docente a qualquer momento, deixando que as prescrições interfiram menos em suas ações. Já o gestor efetivo, ao que tudo indica, é fortemente direcionado pela descrição de seu cargo por

ter diante de si sempre a possibilidade de ser imediatamente responsabilizado legalmente por suas ações.

Talvez, analisar a arquitetura da atividade pode ajudar a compreender esse movimento que essa experiência traz. A dimensão impessoal da arquitetura do ofício é a tarefa prescrita que está cristalizada na organização. Essa dimensão, que penetra na esfera transpessoal diz respeito ao gênero profissional (dimensão do trabalho coletivo), foi constituído na história coletiva daquela atividade. Contemplar este percurso histórico da gestão, como foi feito até aqui, nos leva a acreditar que essas relações registradas, muito se articulam com essas experiências e que é preciso agora estilizar esse gênero de forma a transformar essa atividade, pois o estilo é um gênero interior capaz de dialogar com essas duas dimensões, a impessoal e a transpessoal. O conflito gerado deve assumir a posição propulsora do poder de agir, gerando novas situações e não impedimentos. Desenvolver condições para o coletivo é uma das possibilidades para que essa estilização ocorra.

O estilo é também a distância que um profissional interpõe entre sua ação e sua própria história. No contato com o real, a experiência individual do sujeito tem um papel importante. Seus esquemas operatórios, perceptivos, corporais, emocionais ou ainda relacionais e subjetivos compõem uma espécie de gênero interior que dialoga com a dimensão impessoal (prescrição) e com a dimensão transpessoal da atividade (o gênero profissional). É na intersecção dessas três dimensões que a estilização pode se realizar. (ANJOS, 2015, p.24)

A estilização do gênero da atividade passa por um processo de conflito interno como o que a Mariana descreve. Mas é nesse conflito que o sujeito encontra a sua real forma de agir e também as suas potências.

Clot (2017) afirma que o mesmo ofício ou *métier* possui várias “vidas”, pois não pertence exclusivamente a ninguém, e é isso que o sustenta nas organizações ou fora delas. O autor define a arquitetura do *métier*, que é modo específico e único de cada um exercer uma atividade. Contudo, no trabalho nunca se está sozinho, sempre se dirige a atividade a alguém.

O mesmo autor enfatiza que o *métier* não é realizado apenas pela atividade presente. É preciso olhar para o que já passou para definir a ação. Ou seja, existe nele uma história e memória coletiva transpessoal que possibilita o agir no presente e projetar para o futuro. Aí está o gênero profissional que atravessa gerações, mas recebe uma parcela de cada indivíduo, ao ser estilizado. Essas mudanças sutis e sucessivas consistem o cerne do que a pesquisa entende como uma possibilidade de transformação.

As dimensões impessoal e transpessoal, essa última que se refere mais a constituição histórica da atividade, são redefinidas uma vez que a escola é submetida a um grande movimento de sujeitos e seus papéis. A partir do momento, que o professor assume a gestão, a sua constituição é afetada e não há como fugir de uma reconfiguração da dimensão transpessoal da sua atividade. Existe uma reconfiguração da atividade necessária para sua manutenção. Ou seja, olhar para a dimensão impessoal do ofício posto pela gestão passa a ser uma possibilidade de transformação, por serem “recursos para imaginar o que podemos vir a ser e o que podemos fazer além do que fazemos atualmente” (CLOT, 2013, p.10).

Nos trechos a seguir, nos deparamos com um processo de reflexão coletiva muito interessante e que, ao final, traz uma possibilidade de caminho para a transformação da atividade.

5 Jéssica: **De um amparo, de uma parceria... mas não é só isso... não é disso que tô falando só... isso também não existe, nós somos nós, e os diretores coitados, que estão ali na luta são uns coitados que estão enlouquecendo igual os professores.... éééé... existe falta de uma... existe uma visão pedagógica da Prefeitura de como tem que ser a escola, a diretriz... e eu sinto que falta uma diretriz de como fazer a gestão da escola... e existem conteúdos já produzidos né?! Nas universidades... e assim, essa questão do grupo... que é tão importante... como lidar..**

6 Pesquisadora: Como o professor que chega e pega a diretriz para saber como trabalhar...

7 Jéssica: Exatamente!

8 Mariana: **O que você tá falando talvez seja interessante uma integração... que tivesse um documento que normatizasse como deveria ser...**

9 Jéssica: Não precisa nem ser norma ou parâmetros... poderia chamar...

10 Mariana: Ou um próprio caderno desses que já saiu...

11 Todas: Caderno temático!!!

12 Alice: **Caderno temático de gestão! Olha que interessante...**

Nos turnos de 5 a 12, Jéssica relata que sente falta de um documento diretivo para a gestão: **“De um amparo, de uma parceria... mas não é só isso... não é disso que tô falando só... isso também não existe, nós somos nós, e os diretores coitados, que estão ali na luta são uns coitados que estão enlouquecendo igual os professores.... éééé... existe falta de uma... existe uma visão pedagógica da prefeitura de como tem que ser a escola, a diretriz... e eu sinto que falta uma diretriz de como fazer a gestão da escola...”**.

Jéssica defende, e todas concordam, que a existência de uma prescrição mais diretiva e normativa com relação às atribuições específicas da gestão, auxiliaria na realização das atividades e também na busca da “autonomia”, no sentido de se saber ao certo quais suas responsabilidades, que possibilitarão a ida ao caminho da transformação social.

Como já mencionado anteriormente, Clot (2007) diz que quando analisamos o trabalho por uma vertente coletiva, precisamos nos atentar ao fato de que todos os sujeitos estão envolvidos no sucesso ou fracasso das ações. Vigotski enfatiza que nosso corpo e mente são únicos, a nossa constituição e as paixões são fundamentais para a instauração da natureza humana. A excitação eleva o indivíduo ao nível mais alto da atividade, liberando a energia necessária para a tomada de consciência das sensações inesquecíveis de uma possível vitória.

Assim, as prescrições são muito importantes e talvez, na rede municipal que realizamos essa pesquisa, elas não estejam tão claras para as equipes gestoras. No turno 9 Jéssica menciona que algo precisa ser feito e **“Não precisa nem ser norma ou parâmetros... poderia chamar...”**. Já no turno 11 todas falam juntas que uma boa solução seria um “Caderno Temático” e no turno 12 Alice sugere que seja feito um **“Caderno temático de gestão! Olha que interessante...”**.

Vale retomar que a rede possui alguns cadernos temáticos que são documentos produzidos pelas equipes pedagógicas da rede, realizados com o intuito de orientar o trabalho pedagógico de acordo com as diretrizes municipais. São documentos que trazem uma proposta prática, e alguns até trazem situações experienciadas em algumas escolas para serem socializadas.

Como relata Clot (2007), a ação é carregada de possibilidades “não realizadas”, mas também muitas possibilidades inimagináveis surgem no seu desenvolvimento. É dessa forma que o coletivo se concretiza na ação, que a ressignifica e a fixa na história. As nossas vitórias e frustrações nos constituem. O real da atividade é isso, o que se fez, o que não se fez, o que não se pode fazer, o que tentou mas não conseguiu fazer, o que faria. Assim, a experiência possibilita refletir sobre o trabalho.

Roger (2013) afirma que vivemos um processo histórico-desenvolvimental, marcado pelo vincular e desvincular do individual e o social, o sujeito e os outros, o sujeito e os objetos, etc. Em meio a esse processo se constrói o Gênero Profissional, que é parte essencial para que o ofício sobreviva.

...Nesse processo, se recicla tudo o que a atividade passada deixou como resíduo de possíveis não realizados. Recicla-se também todo o histórico de soluções que permitiram, pessoal e coletivamente, libertar desses conflitos o estoque de modos de fazer técnicos e simbólicos acumulados, fossilizados na história de uma profissão. Esse histórico de soluções configura o “gênero profissional”, patrimônio coletivo incorporado individualmente como recurso dialógico da atividade pessoal, que permite àquele que age responder ao ofício. A atividade inscrita nessa história pessoal e coletiva vai – ou não – permitir ao sujeito lidar

com o contexto no qual vive para recriá-lo e, assim, fazer que o trabalho continue defensável, a fim de que aqueles que o realizam possam manter a distância o desgaste, o sofrimento e a angústia. A questão é, então, o desenvolvimento possível ou impossível. (ROGER, 2013, p.112)

O autor traz uma possibilidade de olhar para os conflitos de maneiras simbólicas e técnicas de se fazer determinada atividade que nos leve à reflexão. Um aspecto fundamental para compreensão e transformação dessa situação é perceber que há uma contradição entre os fundamentos da gestão das escolas com as atribuições dos gestores que não contemplam os aspectos referentes ao relacionamento humano e a formação/valorização dos coletivos. No capítulo em que foram analisadas as prescrições dos cargos de gestão, essa contradição já foi levantada e será retomada a seguir.

4.3 A experiências da gestão e o retorno para a sala de aula na dinâmica afetiva das relações

Nesse eixo, trazemos a análise, mais especificamente, como a experiência vivida pelas professoras foi significada frente a uma multiplicidade de afetos e emoções; diante disso, procuramos refletir também sobre quais possíveis impactos essa vivência trouxe para seu trabalho docente ao retornar para sala de aula.

Nos turnos a seguir, aparecem indícios sobre essa experiência de forma geral. Chama a atenção nos relatos a certeza de que não querem vivê-la novamente – o que nos instiga a pensar.

Liz: E daí, surgiu a oportunidade, eu nunca, nunca, pensei em gestão e eu acho que não tenho perfil, não é minha praia, enfim, mas daí surgiu a oportunidade e elas falaram que iria abrir o processo seletivo, mas queriam que eu entrasse. **Eu pensei que gostava mesmo é de sala, mas também pensei que quando teria outra oportunidade dessa? Ah! Quer saber de uma coisa? Eu vou! Aí eu fui... Foi uma experiência muito intensa, porque de fato gente, eu não tenho perfil. Eu não gosto. Foi doído para mim, porque eu via, são sentimentos assim engraçados...**

Mariana: ...não foi tão bom quando a gente esperava né?! Porque embora a gente se desse muito bem, questões particulares... e assim parece bom duas vezes, mas lá precisava de mais uma, na verdade precisava de outra OP, um trabalho muito difícil, uma escola muito grande... eram 19 professores, quase 30 monitores... são 19 turmas, uma escola muito grande mesmo... **E aí assim, foi um trabalho bem difícil, mas muito gratificante... Ví que não é o que eu quero fazer, eu já sabia que eu não queria, foi só para ter certeza, para poder passar pela experiência, embora eu acho que eu tenho perfil, todo mundo me falou que eu tenho perfil, que eu fui muito bem mas é o stress que eu não tô afim de passar... não é nem por não conseguir, por**

não gostar, mas é um stress que eu não estou a fim de passar... mas me ensinou muito na relação com as pessoas...

Nas falas das professoras são flagrantes o incômodo e o sofrimento decorrente da experiência vivida no cargo de gestão... Liz afirma: “...**Foi doído para mim...**”; Mariana: “...não foi tão bom quando a gente esperava né?!... **foi um trabalho bem difícil... mas é um stress que eu não estou a fim de passar...**”.

No entanto, na atividade real vivida pelas professoras, o sofrimento é significado de diferentes maneiras. É interessante que, Liz afirma não ter perfil para o cargo de gestão “...**Foi uma experiência muito intensa, porque de fato gente, eu não tenho perfil. Eu não gosto...**”, enquanto Mariana diz que tem, mas não quer assumir o cargo: “...**Ví que não é o que eu quero fazer, eu já sabia que eu não queria, foi só para ter certeza...**”.

Magiolino (2014), realiza um trabalho de análise das emoções humanas que são experienciadas por atrizes e deflagra esse processo de significação que é diferente para cada indivíduo. As atrizes participam da mesma cena e seus gestos são diferentes, o que demonstra, segundo a autora, que a história de vida de cada uma interfere na forma como significam o que sentem.

...os afetos emergem, e as emoções se (re)produzem, inúmeros movimentos são (re)produzidos, significados, transformando-se em gestos. Por outro lado, os gestos são coroados por expressões que nos remetem a diversos sentimentos e emoções... (...) As sensações vão dando o tom das expressões que seus corpos assumem... enveredamos numa trama de interlocução em que as emoções não são sentidas apenas como sensações viscerais, mas trazem implicados sentidos e significados e, como manifestações dialógicas, emergem no terreno interindividual... (MAGIOLINO, 2014, p.53-54).

Ao examinarmos as colocações de Liz e Mariana, é possível perceber esse movimento que a autora menciona na (re)significação intensa da experiência pela qual elas passam, permeada pelos afetos e emoções. Nitidamente, os sentidos sobre a experiência são produzidos nas relações sociais subjetivamente vividas por cada uma delas. Ao mesmo tempo que as experiências se aproximam pelas dificuldades apontadas, elas também se diversificam na forma como vão afetando as professoras e sua atuação docente.

Assim, para Liz, por exemplo, embora a experiência fora marcada por afetos e emoções relacionados a um sofrimento, ela potencializa sua ação ao retornar para a sala de aula:

Liz: **E a gente sofre também! Acho que para mim assim, de positivo... porque até então fui professora de AG3 né?! Quando assumi de professora então, agora, que eu assumi de professora que tem equipe, tá muito mais tranquilo eu ter uma equipe...**

Mariana: Você é de qual agora?

Liz: AG1... **porque até então minha experiência com equipe, eu era monitora, eu não tinha que gerir... aí de repente eu fui para vice e eu tive que aprender, porque essa é uma dificuldade pessoal minha de me impor... e eu tive que aprender a me impor... tanto para os funcionários quanto para as colegas... então isso foi um desafio muito grande para mim o ano passado e eu fiquei trabalhando nisso 24 horas por dia na minha vida... então agora, se eu tenho que me impor, é muito tranquilo! Porque é uma coisa que já aprendi, já, então acho que isso é muito importante e para essa minha escolha de continuar sendo professora inclusive... eu já vi que eu não gosto de ser gestora...**

Pesquisadora: Você está sofrendo menos com as relações dentro do agrupamento... é isso?

Liz: Isso!

Liz: **E acho que assim também, uma coisa que foi legal... aprender a... aprender não sei, não é que nossa, sei resolver conflitos... nem sempre, cada um é um... mas acho que tem um expediente assim de como resolver... então as vezes monitor começa a brigar entre eles... gente, para! Senta aqui, vamos falar tudo que quer falar... lavagem de roupa suja... porque daí você põe os pingos no is... não deixa aumentar o burburinho, fofoca... e aí, na gestão você vê que isso não dá certo... tem isso de chamar para conversar e já mata a história ali, né?! Então acho que isso, são práticas que são úteis agora para mim, né?!**

Nesses trechos acima, ela comenta: “...**aprender não sei, não é que nossa, sei resolver conflitos... mas acho que tem um expediente assim de como resolver...**”. A experiência a transforma sua forma de agir com a equipe de trabalho (os monitores/agentes de educação infantil) no que tange a resolução de conflitos. Ela descreve: “...**porque até então minha experiência com equipe, eu era monitora, eu não tinha que gerir... aí de repente eu fui para vice e eu tive que aprender, porque essa é uma dificuldade pessoal minha de me impor...**”. Logo depois da experiência com a gestão, ela assume uma sala de AG1 com uma equipe de seis pessoas para gerir e afirma: “...**tá muito mais tranquilo eu ter uma equipe...**”.

Clot (2007) defende que, a depender da forma como vivemos afetivamente as nossas experiências, podemos aumentar ou diminuir nosso poder de agir. O poder de agir, como já mencionado em outro capítulo deste trabalho, se dá na relação com o outro e os objetos, ou seja, pelo trabalho. A afetação se torna inevitável, mas profícua.

Nesse sentido, ao ocupar um cargo de gestão e ter a experiência de viver esse outro papel (o de gestora) dentro da escola parece ter permitido a Liz compreender melhor a estrutura desse papel social. A isso soma-se o fato de que esta professora, que já foi monitora, sendo gestora, se vê obrigada a enfrentar um de seus maiores conflitos pessoais: o de se relacionar

com o outro de forma a se respeitar. A dinâmica das funções psicológicas superiores entram nesse drama, mobilizam emoções e trazem à tona o que de fato é importante para o sujeito – sistema já discutido e descrito em nosso aporte teórico. Assim, a profissional consegue compreender que as suas expressões no ambiente de trabalho devem seguir de acordo com o que avalia e acredita, entende que essa é uma forma de respeitar a si mesma – se colocar é fundamental numa relação de grupo, já que produzindo um acréscimo de conhecimento, esta ação permite que todos os componentes do grupo também exponham as suas colocações. Nesse movimento, os conflitos tendem a ser mais produtivos.

...o trabalho é ação e possui uma função psicológica precisamente porque põe o sujeito à prova de suas obrigações práticas e vitais com relação aos outros e com relação ao mundo. Mas inversamente, a ação é um trabalho... é um trabalho de afastamento de seus pressupostos, parte integrante de um curso de atividades que ele transforma, deixando à sua passagem marcas duradouras no sujeito, nos objetos e nas histórias coletivas dos ofícios, ou seja, memórias para prever. (CLOT, 2007, p. 201)

Além da ampliação das possibilidades de compreender e lidar com os afetos, as relações e os conflitos que surgem, após a experiência no lugar da gestão, não só Liz, mas também outras professoras apontam que existe uma grande dificuldade de se afastar desse papel social, que foi assumido provisoriamente, seja pela coletividade, seja por elas mesmas – experiência sentida com o retorno à sala de aula – como descrito nos trechos a seguir:

1 Alice – A Mariana falou assim, gente quando a gente sai e a gente volta, eu não sei se eu tô com essa coisa de perseguição... e vou te falar qual é a minha sensação e quando a gente volta... a gente não volta a mesma, claro! Mas eu tenho a impressão que a gente fica meio no vácuo, porque a gente não consegue ficar integralmente no grupo de professores porque a gente sabe das demandas, sabe que tem coisas que não adianta pedir que não vai conseguir, porque a gente sabe como que é do outro lado... então a gente começa a pensar, nossa, não adianta eu querer isso, falar isso, pensar isso que não vai acontecer... e isso causa um estranhamento dos professores com a gente, porque eles falam, ué, mas você não tá mais na gestão, agora você tá como professora! Então, eu acho que a gente fica no vácuo... você não tá lá porque você não pode decidir, mas também não está aqui...

2 Alice: Eu acho que isso que a Mariana falou do lugar que a gente fica, a gente fica num lugar assim... não é que você tá defendendo a gestão, mas você sabe realmente, porque você já teve lá, o que pode, o que não pode, o que consegue e o que não consegue... e as vezes o grupo de professores acha que é... ou de monitores... acha que é má vontade... e quando você vai falar, não pessoal, realmente não dá... mesmo assim eles te julgam: Olha você é advogada do diabo... você tá defendendo... eu já tive lá e sei que não dá para fazer assim!... Então é complicado! E aí a Mariana falando e eu pensando... realmente, depois que a gente vai para gestão e volta para sala a gente acaba assumindo meio que a posição que eu sempre quis evitar, que é de orientadora pedagógica, que fica no meio do fogo cruzado,

né?! É bem complicado! E assim, com relação aos pais, eu sempre sinto muito isso... a gente volta e os pais falam: Ah! Você tá aqui agora... Ah tô! Para eles é como se você tivesse tido um rebaixamento, no começo eles olham para você como se você tivesse tido um rebaixamento profissional... eu falo: não! Eu fui porque eu quis, mas eu sou professora, não sou diretora ou vice-diretora! Esse é meu lugar... mas no começo eles falam!

3 Laura: **Sabe que eu fiquei pensando agora a gente conversando... a gente como professora é efetiva... e normalmente... eu fui na própria escola, você também [para Liz]... quando a gente tá na própria escola também tem uma expectativa que você vai voltar para sala de aula... naquela mesma escola... naquele mesmo grupo... o seu poder passageiro... ele vai acabar entendeu?! E você vai voltar para sala... então também como você exerce esse poder momentâneo também conta... porque você tá na mesma escola então a sua postura... e é diferente de você ser vice no cargo de vice e tipo, engula e acabou, entendeu?! Tá posto e pronto... a gente transita... tem o depois, tem essa coisa do voltar para sala e como...**

4 Jéssica: E aí terminou o ano eu voltei, aí eu pedi remoção para a Escola C, não, para a Escola D. E a diretora de lá, gente, era pior que a da Escola C, só que ela encarnou em mim. **E aí é que tá o X da questão que eu queria ver com vocês, não sei como foi a experiência de vocês, mas eu tive a sensação de que depois que eu passei pela vice direção quando eu volto como professora para qualquer escola eu já sou marcada. Eu tive essa sensação porque eu cheguei na Escola D, gente, ela não me conhecia, a gente nunca tinha se visto, e desde o primeiro dia que eu pus o pé, ela tava no meu pé, ela tava no meu pé...**

5 Alice: Olha, eu acho que já foram tantas vezes que eu assumi esse cargo e voltei para sala que eu acho que eu fui me transformando ao longo do tempo... porque, quando eu assumi, eu aprendi muito com todas... aprendi que nem sempre só a legalidade funciona, muitas vezes a gente tem que né?! Ir pelo bom senso e pela pedagogia do amor para as coisas poderem acontecer... então eu acho que eu fui me transformando, de todas as vezes que eu assumi e voltei, porque quando eu comecei eu tinha aquela concepção de que diretora tinha que ter tudo dentro da regra, seguir tudo direitinho e tem que fazer tudo muito dentro da regra, só que as vezes isso não funciona, não acontece... então muitas vezes a gente tem que ir pelo bom senso e passar por cima da regra para que as coisas possam acontecer. Aprendi bastante com todas elas!

6 Jéssica: **O maior desafio nesse ou em qualquer cargo de gestão, é relacionamento. Porque assim, parte burocrática você aprende, muda toda hora, não é?! Toda essa gestão da escola... a gente faz...**

7 Mariana: **É chato mas a gente faz!**

8 Jéssica: **O relacionamento humano com os outros profissionais que estão ali, às vezes, é o mais difícil. É o que mais demanda e é o que nos adocece.**

9 Alice: **Quando a gente vai e volta, não parece que nosso olhar fica diferente e a gente consegue ver tudo? Mesmo que você volte para sua sala de aula, você saiu da sua sala, bateu um olhar geral você vê tudo que deveria estar acontecendo e não tá... impressionante! Muda o olhar!**

10 Laura: **Você vê tudo! Não disfarça nada. Se eu fosse falar tudo que eu vejo...**

11 Mariana: **Eu acho que assim, para mim o que ficou mais marcante quando eu voltei, porque assim, eu voltei com muita certeza de que eu queria voltar... de que eu não queria ficar na direção... então não tinha nenhuma sensação assim: Nossa, eu tô na sala, ah, queria ficar lá... não! Tava achando ótimo ter criança de novo e tava pegando uma 2/3 que era novidade inclusive como professora, que eu nunca tinha pego essa configuração, porque com essa idade eu já trabalhei, mas essa configuração... e eu achei ótimo ter uma equipe menor, mas enfim! Eu acho que o que chamou mais a atenção foi o quanto eu ainda era referência para as**

pessoas, o quanto ainda elas me procuravam para resolver alguma coisa e eu falava: **Gente, eu não tô mais lá não, posso até ir lá e ser a porta voz e falar com a direção. Mas eu não tô mais lá, não tenho como...** e assim, a escola ainda precisava de gente, então assim, não ficou muito claro para mim, as vezes eu acho que tava tudo bem, as vezes eu acho que para direção ficou um mal estar de tipo assim: você não vai continuar, a gente ainda tá precisando... 12 Liz: **...realmente foi muito importante para mim essa experiência, para eu ter certeza que realmente não é minha praia e não tenho perfil de gestora, enquanto eu estive lá eu fiz o melhor que eu pude, mas eu ficava muito angustiada, inclusive essa questão das relações, eu não conseguia criar uma casca assim, uma casca, eu ficava muito magoada com as coisas**, acho que é meu perfil mesmo, eu sou toda assim e chegavam (simulando uma falatório pesado) e eu ficava Meu Deus do Céu! Daí assim, você tem que lidar com aquilo e você vai arranjando seus meios ali, mas não era uma coisa confortável que eu falava tudo bem! E mesmo a equipe sendo muito boa lá, tem enfrentamento toda hora, porque isso faz parte do seu papel de gestor, e daí era isso, a impressão que eu tinha era: A gente se mata de trabalhar e as pessoas não reconhecem, os funcionários vivem reclamando, eu maluca tinha que fazer quadro de dobra em todas as turmas todos os dias porque lá é ordem judicial saindo pelas culatras, e aquelas filas de pais, de matriculas e reclamando... **E agora eu tô lá na Escola G e tô adorando a escola, tô gostando muito. Tô feliz assim, porque eu acho que sou professora gente, não sou gestora (risos).**

Nos turnos destacados, as professoras falam o que sentem ao retornar para a sala de aula, após a vivência da gestão. Alice, logo relata: **“...eu não sei se eu tô com essa coisa de perseguição... e vou te falar qual é a minha sensação e quando a gente volta... a gente não volta a mesma, claro!** Laura, no turno 3, pontua: **“quando a gente tá na própria escola também tem uma expectativa que você vai voltar para sala de aula... naquela mesma escola... naquele mesmo grupo... o seu poder passageiro... ele vai acabar entendeu?!”**. No turno 4, Jéssica afirma: **“eu tive a sensação de que depois que eu passei pela vice direção quando eu volto como professora para qualquer escola eu já sou marcada.”**

Nas sensações que destacam fica perceptível que, de alguma maneira, a maioria das professoras passa por dificuldades em seu retorno para a sala de aula. Embora elas não nomeiem as emoções vividas em sua experiência, uma imagem se configura em suas falas emolduradas pela posição do professor que assume o papel social de gestão e retorna à sala de aula: **“um vácuo”!** Tal professor, segundo elas, passa a ocupar um não-lugar! **“...a gente não consegue ficar integralmente no grupo de professores porque a gente sabe das demandas, sabe que tem coisas que não adianta pedir que não vai conseguir, porque a gente sabe como que é do outro lado... então a gente começa a pensar, nossa, não adianta eu querer isso, falar isso, pensar isso que não vai acontecer... e isso causa um estranhamento dos professores com a gente, porque eles falam, ué, mas você não tá mais na gestão, agora você tá como**

professora! Então, eu acho que a gente fica no vácuo... você não tá lá porque você não pode decidir, mas também não está aqui...”.

A fala de Alice ainda mais contundente ao acrescentar a essa imagem o papel do Orientador Pedagógico no turno 2: **“depois que a gente vai para gestão e volta para sala a gente acaba assumindo meio que a posição que eu sempre quis evitar, que é de orientadora pedagógica, que fica no meio do fogo cruzado, né?! É bem complicado!”** Segundo ela, o grupo a vê como a “advogada do diabo” por não se encaixar mais totalmente nesse papel de professora, ela não consegue deixar de olhar para as situações como um todo e sabe ser mais provável não dar certo.

Brito (2017) aponta, em sua pesquisa, essa demanda do cargo de Orientadora Pedagógica gerada pela hierarquização:

Penso que continuamos, assim, sobrecarregando o/a profissional que ocupa o cargo de Orientação Pedagógica, uma vez que, além das inúmeras atribuições já conferidas, há ainda a preocupação em cuidar das relações interpessoais da escola. Sobretudo, há de se refletir sobre a ênfase a essa atribuição, visto que pode-se transparecer que o foco principal de trabalho deste/a profissional seja a manutenção de um clima cordial para o desenvolvimento das atividades, em detrimento à problematização sobre questões como a formação e as condições de trabalho.” (BRITO, 2017, p.55)

Esse fogo cruzado que a Alice cita no turno 2, emerge uma discussão sobre as relações interpessoais e o quanto a experiência pode ser pesada. Seguindo no turno 12 aparece o quanto esses relacionamentos afetaram os sujeitos: **“...enquanto eu estive lá eu fiz o melhor que eu pude, mas eu ficava muito angustiada, inclusive essa questão das relações, eu não conseguia criar uma casca assim, uma casca, eu ficava muito magoada com as coisas.”** Será possível forjar uma blindagem que nos possibilite não nos envolver nessa dinâmica afetiva em uma experiência como essa? Jéssica no turno 8 resume: **“...O relacionamento humano com os outros profissionais que estão ali, às vezes, é o mais difícil. É o que mais demanda e é o que nos adoce.”**

A saúde pode ser perdida no meio profissional quando o ofício deixa de ser objeto dos cuidados necessários. Não sendo “cuidado” pela organização do trabalho e por aqueles que o exercem, ele pode deixar de ser um recurso (*ressource*) para a saúde e se transformar em fonte (*source*) de doença. (CLOT, 2013, p.6)

Isto tudo nos leva a pensar: Será possível separar os papéis depois de viver uma experiência tão marcante de ocupação de um cargo no exercício de suas atribuições? Uma experiência que parece indicar uma transformação profunda do profissional diante das significações que essas sensações, os afetos e as emoções vividas vão possibilitando?

A princípio, poderíamos pensar que o professor que vive essa experiência tem dificuldade de se colocar em um papel mais passivo. Também poderíamos pensar que o gestor não consegue lidar com uma pessoa que questiona o seu modo de fazer. Para nós, é importante destacar, para além disso, que a política institucional pode contribuir muito para isso ocorrer, uma vez que essa transição de papéis sociais dentro de uma estrutura hierárquica gera disputas desnecessárias na medida em que coloca os sujeitos em constante competição.

Ao nosso entender, essa relação poderia ser diferente, por exemplo, engrenada em outra proposta de organização escolar, mais democrática, uma política diferente, com maior horizontalização das relações na escola, de forma a possibilitar novas formas de experiência de desempenhar diferentes papéis sem que isso estivesse atrelado a cargos, *status* e salários mais altos – como apontam os autores que destacamos anteriormente na discussão teórica.

Com relação a isso, é importante retomar a experiência vivida por Jéssica. Por alguns meses ela ocupou o cargo de diretora de uma escola a pedido do Representante Regional com uma carta oficializando isso. Porém, segundo a legislação²¹ atual, não é possível um professor assumir o cargo de diretor, pois isso só pode ser feito por alguém que ocupa um cargo imediatamente abaixo da direção. Assim, mesmo assumindo o papel, exercendo todas as atribuições e responsabilidades do cargo de diretora, ela não recebeu a diferença salarial devida – o que a afetou profundamente. Em suas palavras: **“...só que essa falta de grana mexeu tanto com a minha vida, tanto... porque o que acontece... quando você assume a gestão, você aumenta sua carga, você coloca seus filhos numa escola período integral... paga... e eu fiz isso! Aumentei todos os meus custos para poder assumir contando com aquele salário de diretor! E não veio!”**

Como Clot (2007) defende, é em situações como essa que o *stress* surge devido a

²¹ “Art. 7º A substituição de Especialista de Educação dar-se-á obedecendo-se à seguinte ordenação: I - os professores PEB I, o PEB II, o PEB III e o PEB IV poderão inscrever-se para processo seletivo interno referente aos cargos de Vice-Diretor Educacional e de Orientador Pedagógico; II - **o Vice-Diretor Educacional e o Orientador Pedagógico poderão inscrever-se para processo seletivo interno referente aos cargos de Diretor Educacional** e de Coordenador Pedagógico, e III - o Diretor Educacional e o Coordenador Pedagógico poderão inscrever-se para processo seletivo interno referente ao cargo de Supervisor Educacional.” (CAMPINAS, Resolução No.03/2016 de 15 de fevereiro de 2016 – Grifos nossos)

impotência diante das tensões psíquicas, que causam a inibição, rejeição e sofrimento. Assim, acontece a chamada amputação da atividade possível - o que é muito comum nas profissões de cunho social, que trabalham diretamente com as angústias do outro. Um grande sentimento de impotência e fadiga toma conta do psiquismo do trabalhador, pois é ressaltado que:

...os conflitos são as alavancas vitais do desenvolvimento. Mas, às vezes – como ocorre muito frequentemente no trabalho - eles constituem uma série de obstáculos que deixa os sujeitos diante de dilemas intransponíveis, fontes de sofrimentos desconhecidos e negados. Esses conflitos se deslocam nas metamorfoses sociais do trabalho, mas não desaparecem. (CLOT, 2007, p.13)

A experiência vivida por Jéssica evoca tensões e sofrimento, tornando-se um dilema quase que intransponível que fragiliza os ideais que antes eram os propulsores de suas ações. No entanto, queremos destacar, que esse dilema está diretamente ligado à política organizacional que pauta a rede – como já apontamos anteriormente.

Os obstáculos que vão constituindo o drama vivido pelo sujeito podem levar a uma perda grande do seu poder de agir, porque o trabalho é um dos gêneros principais da vida social. No entanto, o poder de agir também pode ser potencializado.

As falas das professoras nos turnos 9 e 10, por exemplo, retomam bem isso. Alice indaga: **“Quando a gente vai e volta, não parece que nosso olhar fica diferente e a gente consegue ver tudo? Mesmo que você volte para sua sala de aula, você saiu da sua sala, bateu um olhar geral você vê tudo que deveria estar acontecendo e não tá... impressionante! Muda o olhar!”**. E Laura concorda: **“Você vê tudo! Não disfarça nada. Se eu fosse falar tudo que eu vejo...”**.

O real da atividade tem um grande potencial de estímulo para quem a executa, pois é o conflito entre os diversos pólos que levam a atividade. Um desses pólos é o objeto de trabalho e, logo em seguida, é a atividade dos outros, dirigida para esse mesmo objeto. O terceiro pólo é o próprio sujeito, pois a atividade se dirige ao objeto, aos outros e também a ele mesmo. Assim, para conseguirmos nos aproximar do real da atividade, é preciso agir de maneira indireta, provocar o desenvolvimento por meio da linguagem, para poder compreender melhor, pois:

Transformando-se em linguagem, as atividades se reorganizam e se modificam. A linguagem graças à qual o sujeito se dirige a seu interlocutor, na troca que constitui o comentário sobre sua atividade, retorna para o objeto analisado. As

atividades, então, não se expressam só nas palavras, que lhe serviriam apenas de veículos amorfos para falar a seu respeito. Graças à linguagem dirigida ao outro, o sujeito realiza, no sentido forte do termo, suas atividades. Portanto, sua “realização” é determinada pelo contexto em que suas atividades são mobilizadas. Tantos contextos, tantas “realizações” possíveis, fontes potenciais de novos desenvolvimentos ou de impedimentos imprevistos. (ROGER, 2013, p.114)

O autor traz uma possibilidade de analisar esse confronto de maneiras simbólicas e técnicas, fazer determinada atividade que nos leve a reflexão. Mas, para isso, os sujeitos precisam estar abertos a superação dos hábitos cultivados no trabalho. O desenvolvimento, no casos das docentes, foi provocado pelo o que foi experienciado em pleno contato com o real da atividade da gestão. Essa nova condição possibilitou o encontro de novos caminhos para potencializar o seu poder de agir, qualquer que seja o papel que assumirem na escola – pois não só o papel de gestão foi ressignificado, mas o próprio papel de docente na experiência afetivamente significada. Nesse aspecto, consideramos que este foi um grande exercício para todas as profissionais que refletiram sobre as posições que ocupam e ocuparam, num movimento de troca dialógica.

Segundo Clot (2007) Vigotski propõe que a consciência é o próprio processo de experiência da experiência vivida; Ou seja, é o contato social do sujeito com ele mesmo. O sujeito se percebe e se transforma na relação com o outro. A face motivadora de nossa consciência são nossas emoções, nossos afetos, nossas necessidades e interesses. Foi esse o processo registrado, ainda que de maneira incipiente, nesta pesquisa. É possível, então, pensar no quanto essa tomada de consciência ressignificou os sujeitos e os objetos, numa dinâmica afetiva coletiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência da pesquisadora no universo da docência e da gestão escolar, como professora de educação infantil que ocupou cargos de gestão educacional (vice-direção e orientação pedagógica) e retornou para a sala de aula, levou à configuração do problema de pesquisa no curso mestrado acadêmico. No decorrer do processo, essa experiência foi questionada e redimensionada.

Assim, a pesquisa teve como objetivo principal compreender e analisar como a experiência da gestão vivida por professoras que retornam à sala de aula afeta as relações no interior da escola, e trazem implicações para o trabalho docente em suas diferentes dimensões.

No trabalho de construção e análise dos dados, com cinco professoras que tiveram a experiência explanada acima, optamos por organizar a discussão em três eixos temáticos que deflagram aspectos da experiência vivida e significada pelos sujeitos no plano das relações microsociais e seus atravessamentos em nível macrossocial.

No primeiro eixo se destacaram os diferentes modos de participação e atuação profissional na busca por uma gestão democrática na escola em meio a contantes tensões e diversas contradições. Destacamos o modo como as relações pessoais e profissionais vão se (con)fundindo nas relações de trabalho. Chamaram-nos a atenção os relatos que apresentam o choque entre o uso da autoridade que é inerente aos cargos da gestão ou o abuso, caracterizado por uma forma autoritária de gestão. Nesse ponto, destacamos, por exemplo, as situações relatadas em que uma orientadora pedagógica abusa das relações pessoais e do vínculo construído nessas relações para exercer pressão sobre seus colegas de trabalho. Apontamos, ainda, como esse tipo de conduta é reforçada por uma política educacional que coloca os sujeitos que ocupam cargos de gestão em constante tensão ao se inserir em um discurso que destaca a gestão democrática, mas os submete a uma organização hierarquizada e centralizadora do trabalho pedagógico nas escolas.

Essa tensão é retomada no segundo eixo temático de discussão que trata das prescrições e do real da atividade de trabalho do gestor. Destacam-se, os conflitos evidenciados na ocupação do cargo de gestão pelo profissional efetivo e o que está em situação de substituição. Aqui aparece uma grande diferença, entre as atitudes das gestoras que assumem o cargo em caráter temporário e as que são efetivas, desvelando um embate entre o que é determinado para

as funções e o que de fato se realiza – o prescrito e o realizado na atividade, em termos da perspectiva da Clínica da Atividade. Nos relatos, percebemos que as gestoras efetivas se afastam mais das relações interpessoais e dos problemas cotidianos que envolvem o trabalho com as crianças na escola. Isso parece estar ligado ao fato de que nas legislações e prescrições do cargo, pouco se trata das questões relativas aos coletivos de trabalho, relações interpessoais e gestão democrática, mas também ao fato de que a ocupação do cargo as coloca diante de uma constante tensão frente à responsabilização individual por suas ações. Vemos como, nos aspectos levantados, estão fortemente ligadas as dimensões mais objetivas (planejamento, legislação, organização do trabalho pedagógico, etc.) e as de ordem mais subjetiva (a participação dos sujeitos, conflitos, dinâmica afetiva, etc.).

Como destacado neste segundo eixo, a atividade de trabalho possui algumas dimensões que compõe a sua arquitetura: impessoal (a atividade da forma que é prescrita), transpessoal (dimensão do trabalho coletivo e dialoga diretamente com a impessoal), pessoal e impessoal (ligadas diretamente ao sujeito através da atividade real). Essas quatro dimensões permitem um constante movimento no ofício e sua transformação. A experiência relatada nesse trabalho demonstra o movimento dialógico de constituição da atividade de gestão e suas repercussões na atividade de docência. As dimensões impessoais e transpessoais estão totalmente ligadas em meio à reconfiguração dos cargos e papéis sociais ocupados pelos sujeitos - como destacamos com relação aos gestores efetivos e temporários. Experienciar o movimento de ocupar diferentes cargo e desempenhar diferentes papéis sociais, parece trazer ao profissional a possibilidade de visualizar o trabalho na escola e sua organização em outro ângulo. Isso pode levá-lo a ir além das prescrições do gênero da atividade de gestão, ao lhe trazer uma maior compreensão do todo no processo em que está implicado o trabalho docente e vice-versa.

Enfocando mais detidamente o retorno das docentes à sala de aula, após viverem a experiência temporária na gestão, destacamos no terceiro eixo questões importantes que envolvem o relacionamento pessoal e profissional, as relações interpessoais e as dinâmicas afetivas que marcam esse movimento e que são atreladas às condições objetivas de trabalho em uma sociedade neoliberal. Fica muito evidente, nos relatos, o quanto a forma como as docentes vivenciam e têm a sua experiência significada pode potencializar ou atenuar seu poder de agir, pois essa afetação é inevitável e se dá em uma trama maior de relações sociais. A experiência foi marcadamente sofrida pelas participantes, mas, todas indicam que trouxe importantes transformações em seu modo de ver e viver a escola.

Nos dados empíricos aparecem, com muita frequência, as tensões às quais os profissionais são submetidos. Fica patente que todas as professoras exercem as suas atividades profissionais, sujeitas às mesmas prescrições, à mesma legislação e política, dentro de uma sociedade capitalista num modo de organização neoliberal, mas elas vão vivenciando subjetivamente as situações de formas diferentes em decorrência de diversos fatores relacionados aos cargos que ocupam, a condições de trabalho que afetam sua condição de vida e saúde – como é o caso de uma das docentes, Jéssica.

Nesse sentido, um aspecto importante, que a cada dia parece estar mais presente nas escolas, é o adoecimento docente. É importante destacar que os conflitos internos que os educadores e gestores vivem na escola são potencializados em uma determinada estrutura organizacional, hierárquica e, muitas vezes, precária uma vez inseridas em uma ordem neoliberal que subverte os seus objetivos originais – como a política de substituição perpetuada pela rede que coloca os sujeitos em constante concorrência. Conforme enfatiza Laval (2004), a escola é forçada a entrar em um “reino dos valores culturais à lógica do valor econômico” e dessa forma ocorre a imposição uma grande contradição existente na escola neoliberal: o ataque ao que dá sentido e, justamente, aos valores que fazem parte do ofício de ensinar em uma lógica de formação e não de concorrência empresarial que acaba levando ao adoecimento.

Como vimos nos estudos anteriormente apresentados (Oliveira, 2005; Oliveira, 2004) e nos dados analisados, a rede municipal se vê em tensões contantes, impasses que se reconfiguram ao longo dos anos com número de docentes ocupando cargos de gestão em caráter de substituição bem elevado. A própria pesquisadora pôde vivenciar esse processo de substituição por três vezes (uma como vice-diretora e duas como orientadora pedagógica) e reforça que essa experiência foi importante para sua formação docente. Assim, não apontamos a experiência de viver os cargos da gestão com maus olhos, pelo contrário, defendemos que mais docentes deveriam ter essa oportunidade, até mesmo para compreender as implicações do trabalho docente em suas diferentes dimensões. Defendemos, sim, que a escola poderia ser organizada de outra forma, em que pudesse haver a possibilidade de experimentar outros cargos como uma política de formação, de horizontalização das relações de trabalho, da tomada de decisões na escola e não como resultado de qualquer tipo de precarização. Afinal, a grande questão é que essa política precária de substituição só reforça a hierarquia que se concretiza na escola em uma organização do trabalho pedagógico marcado pela política neoliberal.

Diante do exposto até aqui, é muito complexo pensar em considerações finais, pois esse trabalho nos deixou mais perguntas a serem respondidas. Não tínhamos a pretensão de

encontrar todas respostas, mas de, quem sabe, possibilitar abertura de novos horizontes para os profissionais que, por ventura, lerem nossa pesquisa.

Nesse sentido, aponta-se a urgência de se refletir sobre as prescrições, diretrizes e documentos norteadores da rede e suas contradições e lacunas, considerando-se o real da atividade. Parece ser interessante atentar ao fato de que as gestoras sugerem a criação coletiva de um “Caderno temático de gestão” como uma forma de registrar o que vivem e como forma de orientar os que chegam no ideal da gestão democrática.

Vemos que a própria escola parece ser capaz de contribuir para a concretização desse ideal, possibilitando formas de participação democrática em que todos (pais, alunos, professores, gestores, funcionários) possam se sentir parte da escola e contribuir para o seu sucesso. Esse seria um processo formativo que poderia auxiliar a promover a transformação das práticas de reprodução das relações de poder.

A grande paixão pela educação se mostra nesse trabalho como sendo um diferencial das participantes, professoras. Elas não estão na escola simplesmente pela remuneração, e sim, porque acreditam no seu papel social. Assim, essa paixão parece de fato mobilizar processos criadores através das significações que vão fazendo ao longo das suas experiências.

Contudo, esse envolvimento com o *métier* não é suficiente, pois como demonstrado na discussão das ideias de Clot, o trabalho não é uma atividade como qualquer outra, ele desempenha um papel específico na vida pessoal dos trabalhadores, mas é exercido e constituído coletivamente, pelos coletivos de trabalho em um determinado contexto.

Diante disso tudo, cabe destacar algumas perguntas que nos ficam após tudo que explicitamos nesse trabalho: Seria possível uma gestão de fato democrática hoje nas escolas? Ao mesmo tempo, devemos esperar haver mais condições objetivas para exercermos essa forma de gestão? Como podemos acolher abordagens diferentes para construirmos um espaço democrático? Não temos as respostas para essas perguntas, mas pelo que levantamos, existem algumas possibilidades de construção de coletivos de trabalho que podem abrir caminhos para relações mais democráticas na escola, pensamos que esse pode ser o melhor e mais possível caminho hoje.

Como destacado no trabalho, acredita-se que um empecilho para uma escola mais democrática, seja o fato de que não vivemos uma educação e muito menos uma cultura de sociedade participativa e, efetivamente, democrática. Transpor essas barreiras é tarefa difícil os profissionais que trabalham na escola. Buscar compreender melhor a democracia e efetivar a

participação em todos os espaços da escola (com os profissionais, com as crianças, com os pais) pode começar a fazer a diferença.

Temos que abrir espaço para pensarmos a educação com outra concepção, que nos permita exercitar uma responsabilização horizontalizada e participativa, na qual estudantes, professores, pais e gestores em todos os níveis se abram para uma gestão democrática da escola, com a perspectiva de uma escola pública de gestão pública. (FREITAS, 2018, p.129-130)

Defendemos que esse é o caminho. Não ignorar as fragilidades e não acreditar que tudo será perfeito e que o mundo e as pessoas repentinamente mudarão, de forma tão disruptiva quanto positiva para os fins pedagógicos. Pelo contrário, assume-se que as contradições são importantes para construções que se pretendem coletivas, assim, devem estar necessariamente presentes. Mas, enfatizamos a importância de se refletir sobre isso considerando a forma como a escola hoje é organizada dentro da nossa sociedade, em uma ordem racional neoliberal.

Persistir no compromisso com a democracia e a educação pública, pode ser a parte que cabe aos profissionais das escolas nessa luta necessária e urgente. Não é e não será fácil, pois as políticas neoliberais guiam fortemente a organização da sociedade e da escola. É preciso persistir.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALTHAUS, Dalvane; BANKS-LEITE, Luci. O interveniente em clínica da atividade: considerações sobre seu papel e sua formação. *Horizontes*, 35(3), 121-132, 2017.

ANJOS, Daniela Dias dos. *Habitus*, gênero de discurso e gênero de atividade: construtos para compreender o trabalho docente. *Cadernos de Psicologia Social do Trabalho*, São Paulo, vol. 18, n. 1, p.15-28, 2015.

ANJOS, D. D.; SMOLKA, A. L. B.; BARRICELLI, E. Atividade de pesquisa, atividade de ensino: a atividade do *interveniant* no campo da educação. *Revista Horizontes*, São Paulo, 35 (3), p. 133-145, 2017.

BRAGA, Elizabeth dos Santos. A constituição social do desenvolvimento. In: REGO, Teresa Cristina (org.). *Lev Vigotski: precursor da teoria histórico-cultural: a importância da cultura e da linguagem na constituição do psiquismo*. 1. Ed. São Paulo: Editora Segmento, 2018. P. 23-28.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nos 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo no 186/2008. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016. Disponível em: <https://www.2.senado.leg.br/bdsf/....> Acesso em: 20/03/2020.

BRITO, Ana Paula Souza. Orientador/a pedagógico/a o que você faz na escola?: uma análise dos diferentes estilos e do gênero de atividade. 2017. Tese de doutorado – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP.

CAMPINAS, Caderno curricular temático. Educação Básica: ações educacionais em movimento. Volume I – espaços e tempos na educação das crianças: Prefeitura Municipal de Campinas, Secretaria Municipal de Educação, Departamento Pedagógico, Coordenação Pedagógica: Heliton Leite de Godoy – Organização, estabelecimento de textos: Bosco, Zelma; Jardim, Marina; Minto, Lisandra. Campinas, SP, 2014.

CAMPINAS, Resolução No.03/2016 de 15 de fevereiro de 2016: Dispõe sobre processo seletivo interno relativo à substituição de Especialistas de Educação na Rede Municipal de Ensino de Campinas. Disponível em: <http://www.campinas.sp.gov.br/uploads/pdf/1976098426.pdf#page=5>. Acesso em 01/10/2020.

CHAGAS, Julia C; PEDROZA, Regina Lúcia S. Psicologia escolar e gestão democrática: atuação em escolas públicas de educação infantil. In: Revista semanal da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional, SP. Vol. 17, No. 1, Janeiro/Junho de 2013. P.35-43.

CLOT, Yves. A função psicológica do trabalho. Tradução de Adail Sobral. 2ª ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

CLOT, Yves. Trabalho e poder de agir. Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira e Marlene Machado Zica Vianna. Belo Horizonte: Fabrefactum, 2010.

CLOT, Yves. O ofício como operador de saúde. In: Cadernos de Psicologia Social do Trabalho. São Paulo, vol. 16, n. especial 1, p. 1-11, 2013.

CLOT, Yves. A interfuncionalidade dos afetos, das emoções e dos sentimentos: o poder de ser afetado e o poder de agir. In: Diálogos na perspectiva histórico-cultural: interlocuções com a clínica da atividade/ Luci Banks-Leite, Ana Luiza B. Smolka, Daniela Dias dos Anjos (org.). Campinas, SP: Mercado das Letras, 2016.P.23-32

CLOT, Yves. Clínica da atividade. Revista Horizontes, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 18-22, set./dez. 2017.

COSTA, Elisabete P. da. Mediação de conflitos: construção de um projeto de melhoria de escola. Dissertação de mestrado. Universidade Fernando Pessoa - Porto/Portugal, 2017.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Editora Boitempo, 2016.

DELARI JUNIOR, Aquiles. Questões de método em Vigotski: busca da verdade e caminhos da cognição. In: I Seminário sobre metodologia em pesquisa na abordagem da psicologia histórico-cultural. Paraná: Universidade Estadual de Maringá, 2010.

DIRETRIZES CURRICULARES DA EDUCAÇÃO BÁSICA PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL : UM PROCESSO CONTÍNUO DE REFLEXÃO E AÇÃO. Prefeitura Municipal de Campinas, Secretaria Municipal de Educação, Departamento Pedagógico / Organização : Miriam Benedita de Castro Camargo / Coordenação pedagógica: Heliton Leite de Godoy. – Campinas, SP, 2013

DUGNANI, Lilian Aparecida Cruz; SOUZA, Vera Lucia T. de. Psicologia e gestores escolares: mediações estéticas e semióticas promovendo ações coletivas. In: Estudos de Psicologia (Campinas). June 2016 33(2):247-259; Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, 2016.

FREITAS, L.C. A organização do trabalho pedagógico no contexto atual do ensino público brasileiro. In: Crítica Educativa. Sorocaba/SP, vol. 2, n. 1, p. 202-226, jan./jun. 2016.

FREITAS, L.C. A Reforma Empresarial da educação: nova direita, velhas ideias. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

GANZELI, P; SIQUEIRA, M.R.; FAHL, D.D. Planejamento participativo: construção histórica. In: Reinventando a escola pública por nós mesmos. Org. Pedro Ganzeli. Campinas/SP: Editora Alínea, 2011.

GANZELI, Pedro; PIOLLI, Evaldo. Gestões escolares – Planejamento e gestão na escola pública: espaço de disputa democrática. In: Relação entre a universidade pública e a rede municipal de educação: uma experiência formativa. Debora Mazza (organizadora). – 1. Ed.- Curitiba, Appris, 2016. P. 37-50.

GATTI, Bernardete A. Grupo focal na pesquisa em Ciências sociais e humanas. Brasília: Líber Livro 2005.

GENTILI, P. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: SILVA, T. T. da; GENTILI, P. (Orgs.). Escola S.A.: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo. Brasília, DF: CNTE, 1996, p. 9-49.

LAVAL, Christian. A escola não é uma empresa. O neo-liberalismo em ataque ao ensino público. Tradução Maria Luiza M. de Carvalho e Silva. Londrina/PR: Editora Planta, 2004.

LEI COMPLEMENTAR Nº 216, DE 24 DE MAIO DE 2019. Publicado no Diário Oficial do Município, Campinas, SP, 27/05/2019.

LEITE, Sérgio A. S. Afetividade e práticas pedagógicas. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2011.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MAGIOLINO, Lavínia L. S. Emoções humanas e significação numa perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano: um estudo teórico da obra de Vigotski. 2010. Tese de Doutorado – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP.

MAGIOLINO, Lavínia L. S. A significação das emoções no processo de organização dramática do psiquismo e de constituição social do sujeito. *Psicol. Soc.* [online]. 2014, vol.26, n.spe2, pp.48-59.

MOURA, Alceste R. de. Da necessidade de ser educador... e malabarista. Caderno Cedes, No.6. São Paulo, 1982. P.8-13.

MOSS, Peter. Introduzindo a política na creche: a educação infantil como prática democrática. In: *Psicologia USP*. São Paulo, 20 (3), p. 417-436, julho/setembro, 2009.

NASCIMENTO, Elvira L. & ZIRONDI, Maria Ilza. Empoderamento do agir docente: como os coletivos de trabalho podem constituir-lo? In: *Veredas – Interacionismo Sociodiscursivo*, Vol. 21, No. 3, 2017. P.307-325 – PPG Linguística/UFJF – Juiz de Fora/MG.

OLIVEIRA, Marta Kohl. Ciclos de vida: algumas questões sobre a psicologia do adulto. *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v.30, n.2, p. 211-229, maio/ago.2004.

OLIVEIRA, Regina Maringoni de. A Secretaria Municipal de Educação de Campinas (2001-2004) : contribuições para o entendimento da Escola Viva -- Campinas, SP: [s.n.], 2005.

PARO, V. H. A educação, a política e a administração: reflexões sobre a prática do diretor de escola. In: Educação e Pesquisa. São Paulo, v.36, n.3, p.763-778, set/dez. 2010.

PINO, Angel. Processos de significação e constituição do sujeito no contexto da pré-escola. VI Simpósio da ANPEPP – Maio, 1996.

PINO, Angel. O social e o cultural na obra de Vigotski. In: Educação & Sociedade. Campinas/SP, n. 71, ano XXI, p. 45-78, Julho/2000.

PINO, Angel. As marcas do humano: pistas para o conhecimento da nossa identidade pessoal. In: Diálogos na perspectiva histórico-cultural: interlocuções com a clínica da atividade / Luci Banks-Leite, Ana Luiza B. Smolka, Daniela Dias dos Anjos (org.). Campinas/SP: Mercado das Letras, 2016. P. 23-32

PORTARIA SME Nº69, DE 31 DE OUTUBRO DE 2018. Diário Oficial do Município de Campinas, SP.

ROCHA, Mírian Maria da S. Compreensão do afeto na gestão escolar – Complexidade e gestão escolar: os laços afetivos. Trabalho de conclusão de curso de especialização em gestão escolar. Universidade de Brasília – Brasília/DF, 2014.

ROGER, Jean-Luc. Metodologia e método de análise em clínica da atividade. Cadernos de Psicologia Social do Trabalho. São Paulo, vol. 16, n. especial 1, p. 111-120, 2013.

SANTOS, Carla Cristina S. da. A interferência das relações interpessoais na gestão escolar. Dissertação de mestrado. Universidade Fernando Pessoa - Porto/Portugal,2017.

SAVIANI, Dermeval. Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

SAWAIA, Bader B.; SILVA, Daniele N.H. Pelo reencantamento da psicologia: busca da positividade epistemológica da imaginação e da emoção no desenvolvimento humano. In: Cad. Cedes, Campinas, v. 35, n. Especial, p. 343-360, out./2015.

SAWAIA, Bader B.; MAGIOLINO, Lavínia L. S. As nuances da afetividade: emoção, sentimento e paixão em perspectiva. In: Diálogos na perspectiva histórico-cultural: interlocuções com a clínica da atividade / Luci Banks-Leite, Ana Luiza B. Smolka, Daniela Dias dos Anjos (org.). Campinas/ SP: Mercado das Letras, 2016. P.23-32

SILVA, Daniele Nunes Henrique; MAGIOLINO, Lavínia Lopes Salomão. Imaginação e emoção: liberdade ou servidão nas paixões? Um ensaio teórico entre L.S. Vigotski e B.

Espinosa. In: Afeto & comum: reflexões sobre a práxis psicossocial/ Bader B. Sawaia, Renan Albuquerque e Flávia R. Busarello. Alexa Cultural: São Paulo, 2018. P. 39-59.

SILVA, Teresa R.N. da. Algumas reflexões sobre os especialistas do ensino e a divisão técnica do trabalho na escola. Caderno Cedes, Campinas, n.6, p. 3-7, 1982.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. Experiência e discurso como *lugares de memória*: a escola e a produção de *lugares comuns*. In: Pro-Posições, v. 17, n. 2 (50) - maio/ago. 2006. P. 99-118

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante; NOGUEIRA, Ana Lúcia Horta . O desenvolvimento cultural da criança: mediação, dialogia e (inter)regulação. In: .). Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea / Marta Kohl de Oliveira; Tereza Crisitina Rego; Denise Trento R. de Souza. (Org). 1. Ed., Moderna: São Paulo, 2002. P. 77-94.

SMOLKA, Ana Luiza B.; MAGIOLINO, Lavínia Lopes Salomão. Modos de ensinar, sentir e pensar. In: REGO, Teresa Cristina (org.). Lev Vigotski: precursor da teoria histórico-cultural: a importância da cultura e da linguagem na constituição do psiquismo. 1. Ed., São Paulo: Editora Segmento, 2018. P.41-53.

SOUZA, Aparecida Neri; SOUZA, Liliane Bordignon. Relações de trabalho e profissão docente – Mudanças nas relações de trabalho e na profissão docente na escola pública em Campinas: As percepções das/os estudantes-gestoras/es. In: Relação entre a universidade pública e a rede municipal de educação: uma experiência formativa. Debora Mazza (organizadora). – 1. Ed.- Curitiba, Appris, 2016. P. 71-86.

VALE, José Misael Ferreira do. O diretor de escola em situação de conflito. Caderno Cedes, No.6. São Paulo, 1982. P.37-50.

VIGOTSKI, Lev S. Teoria e método em Psicologia. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

VIGOTSKY, Lev S. Pensamento e Linguagem. Tradução Jefferson Luiz Camargo; revisão técnica José Cipolla Nelo. 4ª ed. – São Paulo: Martins Fontes, 2008.

VIGOTSKY, Lev S. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Tradução José Cipolla Nelo, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 7ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VIGOTSKY, Lev S. A construção do pensamento e da linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

VIGOTSKY, Lev S. Teoria e método em psicologia. Tradução C. Berliner. 1ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

VIGOTSKY, Lev S. Quarta aula: a questão do meio na pedologia. Tradução Márcia Pillegi Vinha. Psicologia USP. São Paulo, v.21, n.4, p. 681-701, 2010.

VIGOTSKI, Lev S. Sete aulas de L.S.Vigotski sobre os fundamentos da pedologia. Organização [e tradução] Zoia Prestes, Elizabeth Tunes; tradução Cláudia da Costa Guimarães Santana. 1ª edição – Rio de Janeiro: E-Papers, 2018.

ANEXOS

PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA



UNICAMP - PRÓ-REITORIA DE
PESQUISA DA UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE CAMPINAS -



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Desdobramentos do olhar docente a partir das suas vivências como gestores.

Pesquisador: ALINE DE SOUSA GABOS

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 04435118.9.0000.8142

Instituição Proponente: Faculdade de Educação

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.206.464

Apresentação do Projeto:

A presente pesquisadora inicia sua carreira docente em 2008 logo após se formar em Pedagogia pela Unicamp. Em sua trajetória atuou na rede particular de Campinas e concomitantemente na Rede Municipal de Campinas como professora de educação infantil. Contudo, desde 2013 decidiu dedicar-se exclusivamente à prefeitura e atuou de lá para cá em três momentos distintos na gestão de escolas municipais nos cargos de vicedireção e orientação pedagógica em caráter de substituição. Dessa experiência emergiu o interesse em ouvir outros colegas que tenham vivido as substituições e analisar como significaram essas vivências ao retomarem para a sala de aula e o que mais lhes marcou com relação as relações interpessoais pelo prisma do afeto nas relações entre os adultos da escola. Durante essas experiências e principalmente no retorno a sala de aula, foi possível a pesquisadora perceber muitas nuances na relação dos adultos que antes não eram perceptíveis a ela. Assim, parte-se do pressuposto de que é pela atividade no trabalho que definimos nossas ações e o que foi vivido ressignifica e pode transformar. Como diz Clot (2007), é a partir das nossas atividades que surgem nossas ações e dessa ação extraímos nossa energia. De fato, a qualidade dessas relações determina a qualidade das ações. Por isso, o trabalho tem uma importância central na vida dos sujeitos. E os afetos constituem parte central desse processo. A questão colocada versa sobre as relações interpessoais vividas pelos adultos da escola, e a forma como essas relações os afeta. O afeto surge por ser identificado como algo crucial para analisar essas relações e a constante transformação dos indivíduos durante a vida laboral. Há uma hipótese

Endereço: Av. Bertrand Russell, 801, 2º Piso, Bloco C, Sala 5, Campinas-SP, Brasil.
 Bairro: Cidade Universitária "Zeferino Vaz" CEP: 13.083-865
 UF: SP Município: CAMPINAS
 Telefone: (19)3521-6836 E-mail: cepchs@unicamp.br



UNICAMP - PRÓ-REITORIA DE
PESQUISA DA UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE CAMPINAS -



Continuação do Parecer: 3.206.464

de que as relações profissionais vivenciadas e os afetos delas decorrentes influenciam diretamente no trabalho coletivo. Após uma breve pesquisa nas principais bases de trabalhos científicos (CAPES, SCIELO e SBU UNICAMP), observou-se que existem poucas investigações realizadas dentro da temática "relações interpessoais", "gestão escolar" e "afeto". Sobre as relações interpessoais dos adultos na escola foram encontrados alguns falando das relações afetivas, com foco na relação entre ensino e aprendizagem. Ou seja, na relação entre professores e alunos. Contudo, encontrou-se também alguns que falam das relações interpessoais nos artigos (CHAGAS & PEDROZA, 2013), (ROCHA, 2014), (BARROS, 2014); a dissertação de mestrado (SANTOS, 2017) e a tese de doutorado (COSTA, 2017). Todos falam da experiência pelo prisma da atuação na gestão ou de uma pesquisa quantitativa, o que difere desta pesquisa que busca o olhar dos docentes que viveram a gestão. Existem vários artigos falando das relações interpessoais em outros ambientes, com grande concentração na área médica e enfermagem. Dentro da perspectiva histórico-cultural foram encontrados inicialmente dois artigos relevantes: (DUGNANI & SOUZA, 2016) e (NASCIMENTO & ZIRONDI, 2017). Os dois trabalhos trazem os conceitos de mediação de Vigotski em suas discussões sobre coletivos de trabalho. Assim, sendo, o problema de pesquisa se apresenta na seguinte indagação: Como a vivência da gestão por docentes que retornam à sala de aula afeta as relações interpessoais e o trabalho docente na escola?

Hipótese:

A partir da experiência da pesquisadora, a hipótese principal é que a possibilidade de viver múltiplos papéis na escola, traz novos caminhos para o fazer docente e impactando as relações interpessoais e de trabalho estabelecidas nesse espaço, a escola.

Metodologia Proposta:

Assumimos neste trabalho a perspectiva histórico-cultural em psicologia, que traz como centralidade o materialismo histórico dialético. Conforme Pino (2000, p. 49-51) dizer que a ciência é histórica nesse contexto, é dizer que ela é produto da atividade humana. Assim, o objeto de conhecimento não deve ser o real em si, mas o real que é transformado pela atividade humana, pois é ela que lhe possibilita o modo de existência humano. Por essa perspectiva, evidenciamos a importância do olhar para a história dos sujeitos, pois ela os constitui. Também tomamos como centralidade do estudo a análise do problema por unidade, pois a análise por partes não nos

Endereço: Av. Bertrand Russell, 801, 2º Piso, Bloco C, Sala 5, Campinas-SP, Brasil
 Bairro: Cidade Universitária "Zeferino Vaz" CEP: 13.083-865
 UF: SP Município: CAMPINAS
 Telefone: (19)3521-6836 E-mail: cepchs@unicamp.br



UNICAMP - PRÓ-REITORIA DE
PESQUISA DA UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE CAMPINAS -



Continuação do Parecer: 3.206.464

garante o conhecimento da sua complexidade, como assinala Vigotski (1984). Partimos de uma abordagem qualitativa nessa pesquisa, de forma a buscar compreender o processo pelo qual os sujeitos passaram na sua experiência na gestão escolar através dos dados descritivos que teremos com a transcrição da video-gravação dos, no mínimo, 6 encontros do grupo que será formado. Como procedimento de pesquisa empírica utilizaremos o grupo focal que possibilita reunir sujeitos que tenham vivido situações parecidas para confrontarmos suas experiências e assim buscarmos possibilidades de transformação da realidade. Segundo Gatti (2005) essa metodologia possibilita trabalhar com um grupo de sujeitos que tenham características comuns e principalmente experiência cotidianas que ancoram a análise do tema pesquisado. O grupo selecionado discutirá assuntos vividos em diferentes coletivos de trabalho. Esse viés da atividade coletiva baseada na experiência do sujeito que nos chama a atenção e nos aproxima da perspectiva de análise do presente projeto. Em um primeiro momento será feito um levantamento bibliográfico e um adensamento teórico; em seguida será realizada a pesquisa empírica com os encontros do grupo focal, após, será feita a transcrição dos encontros para a análise dos dados e sistematização do que foi coletado.

Metodologia de Análise de Dados:

Os dados serão analisados qualitativamente, pela perspectiva da psicologia histórico-cultural. Assim, buscamos uma análise dialética das vivências que serão levantadas ao longo da investigação. Para Vigotski (1984), ao analisarmos o ser humano, devemos nos ater ao todo, evitando separar a compreensão do psiquismo em partes dissociadas de uma totalidade. Essa totalidade, que é dialética e constituída historicamente, configura o processo integral do comportamento humano. Tanto o pensar como o sentir constituem a especificidade humana e, portanto, definem suas atitudes. Segundo Sawala e Silva (2015), Vigotski (1984), a partir dessa visão monista, alegou a necessidade de se ter uma psicologia que trabalhasse dialeticamente com duas categorias: subjetividade e objetividade. Sabe-se que as experiências são significadas diferentemente por cada um mesmo dentro de uma mesma realidade histórica. Contudo, na perspectiva vigotskiana, a subjetividade é sempre social, pois é o resultado da relação com o outro e a resignificação dessa relação objetiva intrapsicologicamente. Clot (2007) faz reflexões oriundas da Clínica da Atividade e tem enfatizado o trabalho e como nos relacionamos com ele e com nossos pares. Ele define que a atividade não é da pessoa, pois o trabalho é redesenhado a todo momento pelo coletivo que o compõe. Clot focaliza o afeto nas relações de trabalho, defendendo

Endereço: Av. Bertrand Russell, 801, 2º Piso, Bloco C, Sala 5, Campinas-SP, Brasil

Bairro: Cidade Universitária "Zeferino Vaz"

CEP: 13.083-865

UF: SP

Município: CAMPINAS

Telefone: (19)3521-6836

E-mail: cepchs@unicamp.br



UNICAMP - PRÓ-REITORIA DE
PESQUISA DA UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE CAMPINAS -



Continuação do Parecer: 3.206.464

que ele é resultante de um conflito entre uma atividade do sujeito e sua organização pessoal. "...a ação não pode ser compreendida a partir de si mesma. Seu desencadeamento deve ser vinculado a atividades que se intercambiam em certos contextos e seu funcionamento, a operações que se exercem no âmbito de outras. Entre esses dois pré-supostos, ela se forma, se transforma e se deforma." (CLOT, 2007, p. 34) Assim, justificamos o porque da escolha dessa perspectiva (histórico-cultural) para a realização também da análise dos dados, pois entende-se que o olhar para a subjetividade humana pode nos revelar muito do que acontece dentro do contexto escolar, no que tange as relações interpessoais dos adultos.

Os critérios de Inclusão serão:

Docentes da Prefeitura Municipal de Campinas que tenham vivido a experiência de atuar em algum cargo de gestão e retornado a sala de aula.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Compreender e analisar como a vivência da gestão por docentes que retornam à sala de aula afeta as relações interpessoais trazendo implicações para o trabalho docente na escola.

Objetivo Secundário:

Refletir sobre as vivências dos docentes acerca da sala de aula quando estes assumem a gestão. Refletir sobre as vivências dos docentes a cerca do espaço escolar quando estes assumem a gestão. Analisar as transformações decorrentes do impacto dessa experiência de gestão na atuação docente.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Os riscos não são previsíveis, mas imagina-se que a disponibilidade para participar das reuniões pode ser um ponto de dificuldade. Será preciso buscar dias e horário que facilite a participação dos docentes.

Endereço: Av. Bertrand Russell, 801, 2º Piso, Bloco C, Sala 5, Campinas-SP, Brasil.
Bairro: Cidade Universitária "Zeferino Vaz" CEP: 13.083-865
UF: SP Município: CAMPINAS
Telefone: (19)3521-6836 E-mail: cepchs@unicamp.br



UNICAMP - PRÓ-REITORIA DE
PESQUISA DA UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE CAMPINAS -



Continuação do Parecer: 3.205.454

Benefícios:

Não existem benefícios diretos aos docentes que tiverem interesse em participar da pesquisa. Entretanto, a participação dos envolvidos contribuirá para o aumento do conhecimento científico sobre os processos das relações interpessoais, no contexto escolar. Após a finalização da pesquisa, os docentes receberão os resultados obtidos juntamente com as análises realizadas no decorrer do processo o que poderá repercutir na sua prática.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Este protocolo se refere ao Projeto de Pesquisa Intitulado Desdobramentos do olhar docente a partir das suas vivências como gestores cuja pesquisadora responsável é ALINE DE SOUSA GABOS com a orientação do pesquisadora Profa. Dra. Lavinia Lopes Salomao Magliolino. A pesquisa foi enquadrada na Grande Área das Ciências Humanas e embasará a dissertação de mestrado da proponente. A Instituição Proponente é a Faculdade de Educação da Unicamp. Segundo as Informações Básicas do Projeto e do Projeto Final, a pesquisa será financiada com recursos próprios da pesquisadora. O cronograma apresentado contempla reuniões com grupo focal a partir de 18/02/2016, com a defesa prevista para 30/05/2019. Serão abordadas ao todo 6 pessoas.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Foram analisados os seguintes documentos de apresentação obrigatória:

- 1 - Folha de Rosto Para Pesquisa Envolvendo Seres Humanos: Foi apresentado o documento "folha rosto cep.pdf" devidamente preenchido, datado e assinado.
- 2 - Informações básicas do projeto (adequado)
- 3 - Cronograma: Informações sobre o cronograma incluídas nos documentos informações básicas do projeto e projeto de pesquisa (adequado)
- 4 - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido: (adequado)
- 5 - Comprovante de matrícula (adequado).
- 6 - Projeto de Pesquisa (adequado)

Recomendações:

Recomenda-se deslocar a informação a respeito de indenização do item desconforto e risco para ressarcimento e indenização.

Endereço: Av. Bertrand Russell, 801, 2º Piso, Bloco C, Sala 5, Campinas-SP, Brasil.
 Bairro: Cidade Universitária "Zeferino Vaz" CEP: 13.083-865
 UF: SP Município: CAMPINAS
 Telefone: (19)3521-6836 E-mail: cepcha@unicamp.br



UNICAMP - PRÓ-REITORIA DE
PESQUISA DA UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE CAMPINAS -



Continuação do Parecer: 3.206.464

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

As pendências solicitadas foram atendidas. Logo, este protocolo de pesquisa não apresenta óbices éticos.

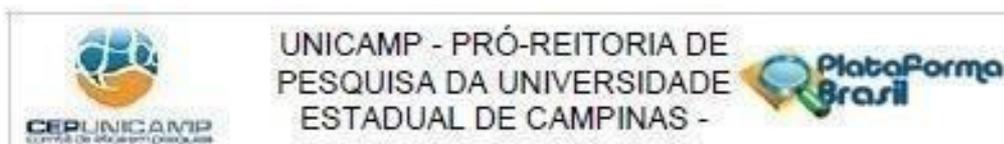
Considerações Finais a critério do CEP:

1. Vale lembrar que as pesquisas só podem ser iniciadas a partir da aprovação da pesquisa. Os cronogramas de geração/coleta de dados devem acompanhar os relatórios parcial e final de pesquisa;
2. Cabe enfatizar que, segundo a Resolução CNS 510/16, Art.26 Inciso IV, o pesquisador é responsável por "(...) manter os dados da pesquisa em arquivo, físico ou digital, sob sua guarda e responsabilidade, por um período mínimo de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa;
3. O participante da pesquisa tem a liberdade de recusar-se a participar ou de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma e sem prejuízo ao seu cuidado (quando aplicável);
4. Eventuais modificações ou emendas ao protocolo devem ser apresentadas ao CEP de forma clara e sucinta, identificando a parte do protocolo a ser modificada e suas justificativas e aguardando a aprovação do CEP para continuidade da pesquisa;
5. Relatórios parciais e final devem ser apresentados ao CEP, inicialmente seis meses após a data deste parecer de aprovação e ao término do estudo;
6. Caso a pesquisa seja realizada ou dependa de dados a serem observados/coletados em uma instituição (ex. empresas, escolas, ONGs, entre outros), essa aprovação não dispensa a autorização dos responsáveis. Caso não conste no protocolo no momento desta aprovação, estas autorizações devem ser submetidas ao CEP em forma de notificação antes do início da pesquisa.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1264295.pdf	24/01/2019 23:26:38		Acelto
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	24/01/2019 23:26:17	ALINE DE SOUSA GABOS	Acelto
Outros	Resposta_CEP.pdf	24/01/2019 23:25:44	ALINE DE SOUSA GABOS	Acelto
Projeto Detalhado / Brochura	Projetoomite.pdf	10/12/2018 23:40:37	ALINE DE SOUSA GABOS	Acelto

Endereço: Av. Bertrand Russell, 801, 2º Piso, Bloco C, Sala 5, Campinas-SP, Brasil.
Bairro: Cidade Universitária "Zeferino Vaz" CEP: 13.083-865
UF: SP Município: CAMPINAS
Telefone: (19)3521-6836 E-mail: cepchs@unicamp.br



Continuação do Parecer: 3.208.484

investigador	ProjetoComite.pdf	10/12/2018 23:40:37	ALINE DE SOUSA GABOS	Acelto
Folha de Rosto	Folha_de_rosto_Plataforma_Brasil.pdf	10/12/2018 23:28:59	ALINE DE SOUSA GABOS	Acelto

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

CAMPINAS, 18 de Março de 2019

Assinado por:
Thiago Motta Sampaio
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Bertrand Russell, 801, 2º Piso, Bloco C, Sala 5, Campinas-SP, Brasil.
 Bairro: Cidade Universitária "Zeferino Vaz" CEP: 13.083-865
 UF: SP Município: CAMPINAS
 Telefone: (19)3521-6836 E-mail: cepchs@unicamp.br