

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

IVAN JAQUES KOCHER

Diretor, a última palavra não é sua!
O planejamento do diretor e a gestão democrática no
cotidiano escolar

CAMPINAS

2015

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

IVAN JAQUES KOCHER

Diretor, a última palavra não é sua!
O planejamento do diretor e a gestão democrática no
cotidiano escolar

Memorial apresentado ao programa de extensão de Pós-Graduação Lato Sensu, da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, para gestores e supervisores da rede municipal de educação da cidade de Campinas, sob orientação do prof. Dr. Sérgio Antônio da Silva Leite, como um dos pré-requisitos para conclusão do curso de especialização em Gestão Educacional.

CAMPINAS

2015

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

K811p Kochem, Ivan Jaques, 1975-
Diretor, a última palavra não é sua! : o planejamento do diretor e a gestão democrática no cotidiano escolar / Ivan Jaques Kochem. – Campinas, SP: [s.n.], 2015.

Orientador: Sérgio Antônio da Silva Leite.
Coorientador: Sérgio Sócrates Baçal de Oliveira.
Trabalho de Conclusão de Curso (especialização) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Gestão democrática. 2. Cotidiano escolar. 3. Gestão escolar. 4. Planejamento escolar. 5. Memorial de formação. I. Leite, Sérgio Antônio da Silva, 1946-. II. Oliveira, Sérgio Sócrates Baçal de. III. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. IV. Título.

Informações adicionais, complementares

Titulação: Especialista

Data de entrega do trabalho definitivo: 18-07-2015

Para todas as Orientadoras Pedagógicas que
trabalham auxiliando o diretor a olhar com outros
olhos para o cotidiano da educação escolar.

AGRADECIMENTOS

À Prefeitura Municipal de Campinas e a Secretaria de Educação que possibilitaram este tempo de convivência e aprendizagem neste curso de especialização.

Aos colegas do curso que dividiram experiências, angústias, compromissos e saberes nestes dois anos, esperando que continuemos nos encontrando para lutar por uma educação de maior qualidade.

Aos professores e tutores da especialização que com paciência, perseverança e consistência planejaram, acompanharam e discutiram as questões propostas, possibilitando novos entendimentos sobre a gestão escolar, principalmente aos professores Newton Bryan, Ana Maria Faccioli de Camargo, Sergio Leite e Agueda Bernadete Bittencourt. Esta última não fez parte do programa, mas esteve sempre presente em minhas leituras.

À coordenadora do programa Débora Mazza, que buscou de forma delicada e dedicada, dar sempre suporte e estrutura, para que o melhor se realizasse dentro das condições possíveis.

Às crianças pequenas que se fizeram grandes em meu coração neste tempo em que estive na gestão.

Aos educadores, demais profissionais e familiares comprometidos com a educação dessas crianças, sejam eles monitores e monitoras, agentes de educação infantil, professor e professoras, vice-diretoras, estagiárias, supervisoras, faxineiras, cozinheiras, vigilantes, atendentes da secretaria, pais, mães, avós e tios. Estes, neste meio tempo, me permitiram ser mais, sendo com eles. Em especial as minhas leitoras do cotidiano, Dorine Albuquerque, Iara Juliano, Leila Natividade, Simone Theizen e mais recentemente Liliam Hossri.

À Rosângela Silva que foi decisiva na minha indecisão por fazer o curso.

Ao meu pequeno príncipe, João Henrique, com quem partilho todos os dias que posso a experiência de ser pai.

Ao sol de La Mancha, Don Quixote é um palhaço louco. Mas, em contraste com sua loucura, iluminados por sua loucura, os campos de Castela ficam também tocados de irrealidade. E essa tensão que torna ambíguo tudo aquilo que toca, essa suspensão instantânea da realidade e de seus valores, esse momento de oscilação entre o ser e o não ser, essa é a brecha que abre o riso e em que o riso se instala como um ácido que a tudo corrói.

Jorge Larrosa

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	1
INTRODUÇÃO	4
CONJUGAR O VERBO LEMBRAR OU O ESQUECER?	4
FUI PARAR NA SALA DA DIREÇÃO	7
ARQUITETURA DO ESPAÇO E DESENHO DO CARGO	13
MANEIRAS DE HABITAR O CARGO: O COTIDIANO DA GESTÃO ESCOLAR	23
GESTÃO DEMOCRÁTICA: DO DIRETOR LATA AO EDUCADOR DIRIGENTE	30
DIRETOR LATA E O VOTO DE MINERVA	30
O PESO DA GESTÃO DEMOCRÁTICA: COMPROMISSO, CIDADANIA E AUTONÔMIA.	34
CENA DO COTIDIANO	34
A FELICIDADE DA GESTÃO DEMOCRÁTICA: RECONHECIMENTO NO TRABALHO	44
PLANEJAMENTO: NÃO SOU UM SUPER-HOMEM	47
A GESTÃO DA URGÊNCIA DO COTIDIANO	47
AÇÃO E PLANEJAMENTO: ALIENAÇÃO E EXTERIORIZAÇÃO?	51
REGISTROS SISTEMÁTICOS E PLANEJAMENTOS REALIZADOS	52
COLEGIADOS E PARTICIPAÇÃO: ALIMENTANDO O LOBO BOM	61
HISTÓRIA: DOIS LOBOS DENTRO DE MIM	62
REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA	70

LISTA DE SIGLAS

PMC	Prefeitura Municipal de Educação
CGP	Coordenadoria de Gestão de Pessoas
SME	Secretaria Municipal de Educação
CAE	Coordenadoria de Arquitetura Escolar
CEB	Coordenadoria de Educação Básica
DEPE	Departamento Pedagógico
DAE	Departamento de Apoio a Escola
CONUTRI	Coordenadoria de Nutrição
NAED	Núcleo de Ação Educativa Descentralizada
RR	Representante Regional
IMA	Informática de Municípios Associados S/A
TDA	Trabalho Docente com Aluno
TDC	Trabalho Docente Coletivo
TDPA	Trabalho Docente em Preparação de Aulas
TDI	Trabalho Docente Individual
CHP	Carga Horária Pedagógica
HP	Hora Projeto
CSM	Carga Suplementar
RPAI	Reunião Pedagógica de Avaliação Institucional
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
GEM	Grupo de Estudos de Monitores
CEMEI	Centro Municipal de Educação Infantil
CEI	Centro de Educação Infantil
EMEI	Escola Municipal de Educação Infantil
EMEF	Escola Municipal de Ensino Fundamental
FUMEC	Fundação Municipal para Educação Comunitária
AG1	Agrupamento 01
AG2	Agrupamento 02
AG3	Agrupamento 03
DPDI	Departamento de Processos Disciplinares Investigatórios
FEAC	Federação das Entidades de Assistenciais de Campinas
CEASA	Central de Abastecimento

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 01	Planta sem escala do CEMEI Dep. Fed. João Herrmann Neto	14
------------------	--	-----------

APRESENTAÇÃO

Aquilo que nós chamamos de ‘realidade’, essa espécie de totalidade genérica que inclui o conjunto das ‘coisas’, foi primeiramente concebido como o terreno do dizer e do agir, como o problema de nossas palavras e de nossas ações, como aquilo que nos concerne e que está no nosso meio, no meio de nossos dizeres e de nossos fazeres, como ‘a questão’. (LARROSA, 2013, p.159)

Proponho-me neste texto a abrir algumas caixas fechadas em minha memória, para discutir o sentido que atribuo às recordações do dito e do feito, para que, dançando entre a antítese¹ das palavras (*logo*) e da existência (*ergo*), possa, para quem quiser ouvir, contar histórias das leituras que faço. Considerando que estas são apenas uma entre tantas outras possíveis leituras. Ressalto que o lembrar, o registrar e o refletir sobre o vivido já é em si um movimento de resistência e de risco. Resistência à tendência dominante que dá valor a pobreza da experiência e que torna o tempo líquido e incerto. Risco considerando que ao expor certas coisas, que não “poderiam” ser expostas, também nos expomos.

São sobre estas questões que começo a introdução, falando de memórias e o que poderia ser memorável, para depois tentar entender de onde falo. Neste movimento estou escrevendo sobre construção da identidade do diretor educacional o qual me encontrei, para então desconstruir e depois me remontar ao lidar com um cotidiano inesperado. São relatos em que trato das situações e textos que apresentavam um modelo de diretor educacional, com expectativas difíceis de atender, responsabilidades difíceis de suportar sozinho e, contraditoriamente, com atribuições que o isolam em uma sala fechada.

Uma concepção de diretor educacional que não me serve, pois carece de outras vozes, da aceitação de certos defeitos e reconhecimento de vários limites frente às situações enfrentadas. Foi assim, tomando da memória os enfrentamentos com o cotidiano da escola, que busquei me apropriar do vivido. Referenciado nas disciplinas deste curso de gestão e em outros textos, busquei refletir sobre um espaço e tempo aonde desembocam as teorias, concepções e técnicas, em que algumas são testadas no fogo do momento, levando o sujeito

¹ Ver discussão de Larrosa sobre *logo* e *ergo* na “breve história da realidade” (2013, p158 -163)

a criar táticas e estratégias para sobreviver morando em um modelo imposto.

No segundo capítulo discorro sobre a Gestão democrática, como um caminho a perseguir, não sem dificuldades, e que, muitas vezes, quanto mais se caminha para este horizonte mais ele se distâcia. Contudo, certas referências precisam caminhar ao seu lado, a saber, o referencial histórico, uma concepção de cidadania e a conquista da autonomia. Correndo do outro lado há o risco da omissão frente a responsabilidade e do autoritarismo, presente na figura do diretor lata que aceita um modelo e se dá o direito de ser acima dos demais. Finalizo esta parte com a alternativa, na busca pela gestão democrática, deste cargo experimentar o sentimento de encontro e de realização, pois nem tudo é um peso a ser suportado, há o riso e a alegria que também são sempre uma possibilidade.

O terceiro e último capítulo trato da experiência de planejar. Apresento uma necessidade imposta pelo cotidiano ao diretor, a necessidade de decidir, uma necessidade trajada de urgência. Discutindo o risco de gerir uma escola sem a possibilidade de refletir sobre suas decisões.

Não escrevo sobre o Projeto Político Pedagógico, mas descrevo dois tipos de registro de planejamentos específicos que surgiram no enfrentamento das dificuldades, a lista de tarefas diárias e o plano de trabalho anual do diretor educacional. No primeiro um apanhado de atribuições cotidianas e no segundo algumas preocupações, reflexões e propostas realizadas entre os anos de 2009 a 2014, para planejar o trabalho do diretor. Para, por fim, falando das experiências e referências mobilizadas no cotidiano, posicionar os colegiados entre a gestão democrática e, enquanto exteriorização de uma ideia, o planejamento.

Nesse exercício de reflexão e lembrança, lembro para não deixar pra lá, lembro para compreender os sentidos, lembro para colocar várias imagens em tela, afinal *“as imagens mostram o que ali está, o que não está, o que poderia estar, o que seria bom se estivesse, o que veio antes e o que veio depois”* (Alves & Oliveira, 2004:20). Lembro para construir pontes, - se existe realmente uma separação - entre a teoria e a prática, entre educador e dirigente, entre cidadão e político, entre mãos e cabeça, entre o passado e o presente, entre quem escreve e um provável leitor.

[...] é desse ponto fixo no espaço que partimos (p. 27) e de nós mesmos com o que possuímos de imagens identificáveis, pois, misteriosamente, toda imagem supõe que eu a veja (p. 27), incorporando-a à minha história por meio dos significados produzidos quando alguém a olha, dando-lhe assim espaçotempo em uma trajetória pessoal e coletiva.² (ALVES & OLIVEIRA, 2004, p.21)

Ao lembrar, revisitando a memória de outra perspectiva, vendo dois pontos de uma mesma linha, que têm sido caros para o horizonte que tenho traçado em meus ideais de gestão escolar, a obrigatoriedade de seu caráter democrático e o seu cerne planejador. Dois temas que têm me levado ao embate com o cotidiano, seus processos e sujeitos, me movendo a olhar para meu baú de memória e resignificar as representações que construí a luz de outros autores, lembrando assim que vivo e não vivo só, pois con-vivemos na gestão da escola.

² Idem, p. 21.

INTRODUÇÃO

CONJUGAR O VERBO LEMBRAR OU O ESQUECER?

[...] não é fácil que eu já lhes possa ensinar a falar, nem a escrever, nem a pensar corretamente, porque eu sou a incorreção mesma, uma alma sempre em rascunho, cheia de riscos, de vacilações e de arrependimentos. Levo comigo um diabo – não o demônio de Sócrates, mas um diabinho que risca às vezes o que eu escrevo, para escrever em cima o contrário do riscado: que às vezes fala por mim e outras eu falo por ele, quando não falamos os dois em dueto, para dizer em coro coisas diferentes” (LARROSA, 2013, p.165)

Recordo-me, aos quatorze anos, do primeiro exercício no curso de marcenaria que fiz após a demonstração do instrutor: a forma de se posicionar em frente à bancada de trabalho; a maneira de encaixar a madeira no gabarito; o alinhamento do antebraço com a ferramenta; o movimento de vai e vem com a plaina; o controle com os olhos do formato, da medida da peça e da quantidade de aparas que saia. Recordo-me ainda do sucesso ao ser um dos primeiros aprendizes da turma a conseguir fazer o exercício com precisão.

Acontece que esse recordar é mais do que rememorar, *Terezinha Rios diz que* “Quando *recordo*, volto a algo guardado no coração, tenha um caráter positivo ou negativo” (1992, p.35). Assim, se recordar é passar pelo coração, imaginem como meu coração ficou quando, a bem pouco tempo, guardei em uma caixa para não mais abri-la as apostilas, os desenhos e outros materiais que acumulei quando trabalhei naquela escola de marcenaria por treze anos. A própria oficina de marcenaria daquela escola deixou de existir, transformadas em salas para cursos de pós-graduação. Para quem me conhece um pouco sabe que no teatro da minha memória há certa desordem, muitas vezes esqueço o que quero lembrar e lembro o que quero esquecer. Então a questão que me faço (e me faço muitas questões) é: - porque lembrar?

Acredito que Guilherme Val Toledo, Sergio Leite, entre outros autores defenderiam que um profissional da educação que ocupa o cargo de diretor educacional na rede municipal de Campinas, desde 2009, e busca um curso de especialização nesta área tem a necessidade de refletir sobre a sua própria prática a partir das discussões realizadas e dos textos lidos. Assim, um memorial permitiria, enquanto discurso reflexivo e narrativo, encontrar sentidos e articulação entre os conhecimentos aprendidos e as práticas profissionais realizadas.

Uma reflexão implica sempre numa análise do trabalho que realizamos. Se estivermos fazendo uma reflexão sobre nosso trabalho, estamos questionando sua validade, o significado que ele tem para nós, para os sujeitos com quem trabalhamos e para a comunidade da qual fazemos parte e que estamos construindo. A resposta às questões que nos propomos só pode ser encontrada em dois espaços: no da nossa prática e da experiência cotidiana da tarefa que procuramos realizar, e no da reflexão crítica sobre os problemas que essa prática faz surgir como desafio para nós. (RHEDER, 2004, p.10)

Provavelmente acrescentariam que este profissional tem a responsabilidade de narrar suas histórias e experiências pessoais advindas de seu exercício na gestão de uma escola para transformá-las em memória coletiva (texto) e oferecer subsídios para que o outro (leitor) possa vir a conhecer uma forma de ver aquele tempo vivido. Entretanto, narrar experiências é diferente de relatar informações.

“A informação só tem valor no momento em que é nova³”, ela explica o ocorrido sem necessidade de buscar a interioridade de quem lê ou ouve. Dada à informação encerrasse a possibilidade de criação, reduz-se a capacidade de interpretação, já a narração *“conserva suas forças e depois de muito tempo ainda é capaz de se desenvolver⁴”*. Por isso a narração combina com a experiência, pois pode se encher de interioridade e adornar o velho de tradição e sabedoria a ser transmitida, como uma relíquia a ser passada de geração em geração. Relíquia envolta em uma aura de mistério, com opacidade que desafia seu novo usuário a desvendá-la, pois para isso precisaria lançar mão de energia e esforço para enxergar o seu conteúdo. O resultado, porém, depende do olho que vê, pois ela conserva vestígios de um tempo vivido, que tem seu significado atualizado por aquele que a ouve no seu tempo.

Mas como ser inquieto e questionador que sou, volto a me perguntar: - Como separar o que é memorável? ou - Que experiências podem ser narradas e têm valor para na sua interioridade serem apropriadas em outro tempo por outras pessoas? Questões que se somam a preocupação com a minha capacidade para adequar forma e conteúdo, isto tendo em conta o caráter objetivo de um trabalho científico e que, nos idos de 1933, Walter Benjamin já declarará a falência da experiência.

Pobreza da experiência: não se deve imaginar que os homens aspirem a novas experiências. Não, eles aspiram a libertar-se de toda experiência, aspiram a um mundo em que possam ostentar tão pura e tão claramente sua pobreza externa e interna, que algo decente possa resultar disso. Nem sempre eles são ignorantes ou inexperientes. Muitas vezes, podemos afirmar o oposto: eles ‘devoram’ tudo, a ‘cultura’ e os ‘homens’, e ficaram saciados e exaustos. ‘Vocês estão todos cansados – e tudo porque não concentraram todos os seus

³ BENJAMIM, 1994, p.204.

⁴ Idem

pensamentos num plano totalmente simples mas absolutamente grandioso.’ Ao cansaço segue-se o sonho, e não raro que o sonho compense a tristeza e o desânimo do dia, realizando a existência inteiramente simples e absolutamente grandiosa que não pode ser realizada durante o dia, por falta de forças. A existência do camundongo Mickey é um desses sonhos do homem contemporâneo. (BENJAMIN, 1994, p.118)

Em um mundo que nenhuma relíquia é guardada, quem leria um memorial de um diretor de escola ao invés de assistir um programa de TV que lhes dá a possibilidade de sonhar ser milionário e famoso, apenas por ficar alguns meses em uma casa de vidro e espelhos com outras pessoas desconhecidas e diversas câmeras de um canal de televisão, transmitindo, sem parar, toda a intimidade vivida?

Então qual a chance da minha experiência pessoal envelhecida pelo pouco tempo de trabalho (pois tudo envelhece rápido) servir de guia para alguém? São tantas situações vistas e vividas que dizem: - Esta é a verdade, esta é a realidade! Mas o que é a realidade, o significa a verdade?

Estas perguntas que parecem sem sentido são postas por Larrosa em *Pedagogia Profana*⁵. O que é a realidade? O que é a verdade? O autor buscando o caminho histórico, quase etimológico, mostra como a ideia de realidade e de verdade, enquanto algo que existe independente de vontades, enquanto situação objetiva e definitiva, como entidade e fato concreto, é na verdade (perdão do trocadilho) algo fluido, dependente de vontades (portanto de sujeitos) e de palavras que a interpretam, a significam e a professam. Diz ele: *“não estão, de um lado, as coisas ou os fatos e, de outro, as palavras que os nomeiam, os representam e os tornam comunicáveis (156)”*

Assim, não tenho o peso da responsabilidade de falar em nome da verdade do que deve ser um diretor educacional, ou de oferecer orientações confiáveis para outros gestores, ou mesmo de mostrar a realidade como ela é na escola. Pois, a história que narro é apenas uma versão do vivido, e como esta, outras mil poderiam ser escritas, inclusive pelas pessoas que estiveram presentes nas situações que serão descritas.

Agora que já não podemos crer no que acreditávamos nem dizer o que dizíamos, agora que nossos saberes não se sustentam sobre a realidade nem nossas palavras sobre a verdade, talvez seja a hora de aprender um novo tipo de honestidade: o tipo de honestidade que se exige para habitar com a maior dignidade possível um mundo caracterizado pelo caráter plural da verdade, pelo caráter construído da realidade e pelo caráter poético e político da linguagem. (LARROSA, 2013, p.164)

⁵ LARROSA, Jorge. Agamenon e seu porquêiro: notas sobre a produção, a dissolução e o uso da realidade nos aparatos pedagógicos e nos meios de comunicação (149 – 166). In. LARROSA, Jorge. *Pedagogia Profana*.

(...) incorpora-se aos estudos do cotidiano o entendimento de que, mais do que a tendência de descrever a escola em seus aspectos negativos dizendo o que “não há nelas ou o que não corresponde ao modelo de análise adotado” (p. 10), tão comum nas pesquisas do cotidiano desenvolvidos pela tendência hegemônica, o importante é perceber que devemos estudar as escolas em sua realidade, como elas são, sem julgamentos a priori de valor e, principalmente, buscando a compreensão de que o que nela se faz e se cria precisa ser visto como uma saída possível, naquele contexto, encontrada pelos sujeitos que nela trabalham, estudam e vão levar seus filhos. (ALVES, 2003, p.64-65)

Na infância eu era uma criança tranquila, quieta, distraída e retraída (com exceção quando junto do meu irmão), mas na quinta série fui parar na sala da direção, pois mordi a mão de outro aluno. Naquele ano, após ter mudado de casa, de estado e de cidade, com uma situação diferente em minha família, numa escola estranha, com crianças desconhecidas, um menino no recreio tentou tirar um gibi a força das minhas mãos. Assim, por consequência do meu ato, sem conversa, fui levado à direção para assinar o tal do livro preto. Já havia ouvido falar do livro preto, mas nunca antes deste dia o tinha visto.

Lembro-me do livro preto, mas não me lembro daquela sala e do rosto de quem me atendeu. Lembro-me antes disso da porta da sala da direção, na segunda série da escola estadual Newton Silva Telles, quando demorei a copiar uma tarefa e fui levado para terminar a lição em uma antessala, entre a sala dos professores e a direção. Lembro-me depois, dos móveis tradicionais da sala da direção na Escola Estadual Carlos Gomes e do rosto do “Seu Bruno”, o vice-diretor, quando fiz o magistério e tentei montar um grêmio com outros alunos, indo algumas vezes até lá para conversar com ele. Lembro-me da sala do coordenador pedagógico “Miranda” e de seu apoio, quando este, enquanto coordenador pedagógico, fazia às vezes de diretor do Centro Profissional Dom Bosco, um dos setores da Escola Salesiana São José. Lembro-me da sala da direção da EMEF Ciro Exel Magro, que ficava próximo da minha turma de segundo ciclo da Educação de Jovens e Adultos, da FUMEC. Mas não me lembro da sala da direção da quinta série, aonde fui levado para ser disciplinado.

O diretor tem, realmente, uma tradição de fiscal e executante da ordem disciplinar institucional. Com as sucessivas mudanças na constituição do corpo discente, a configuração do tecido sociocultural na Escola se modificou significativamente. Várias culturas e línguas convivem hoje em uma mesma Escola em muitas das regiões do país, com formas de comportamento e valores muito distintos. (SOUZA LIMA, 1992, p.122)

Neste tempo, na vida profissional, foram muitos os projetos diferentes que participei: por volta de quinze anos estive ligado a formação de adolescente e jovens em cursos de formação para o trabalho, atuando com os salesianos (13 anos), em uma parceria entre o estado de São Paulo e o SENAC, aonde tive a experiência mais curta (1 mês) e em um projeto na região do Campo Grande com a FEAC (1 ano $\frac{1}{2}$); ministrei aulas em escolas privadas como professor de filosofia no ensino fundamental (3 anos) e sociologia no ensino médio (2 anos); por um curto período de tempo trabalhei como professor de matemática no ensino fundamental, do 1º ao 4º ano (1 semestre), e como professor na educação de jovens e adultos (1 semestre); por fim vivenciei como tutor os cursos semipresenciais de pedagogia e sociologia (3 anos cada). Neste tempo, porém, nunca trabalhei na rede municipal de Campinas, nunca assumi um cargo de coordenador, diretor ou outro qualquer de chefia e, apesar de parecer sempre ter gostado de crianças, nunca estive profissionalmente na educação infantil. Neste sentido eu não poderia assumir a figura do diretor apresentada por Anísio Teixeira, como aquele professor

que tem grandes qualidades de magistério, isto é, as de sobretudo saber ensinar, transmitir a matéria, [e por isso] deve especializar-se para ser o supervisor, ou seja o professor de professores, que, no staff da administração da escola, trabalha para que métodos e processos de ensino melhorem cada vez mais. (TEIXEIRA, 1961, p.86)

Tinha experiência e fundamento teórico para tratar sobre educação, mas não experiência fundamentada em um fazer na educação infantil. Saberria dizer pouco sobre como lidar com uma equipe de quatro a oito monitores e agentes de educação, para educar e cuidar de crianças de zero a três anos (agrupamento 01 e 02) e ao mesmo tempo dar uma direção pedagógica ao trabalho; ou como melhorar os métodos e processos para organizar uma sala de aula, sozinho, com trinta crianças de 3 a 6 anos na mesma turma (Agrupamento 03); também não tinha conhecimento prático sobre “os conteúdos” a serem ensinados naquela etapa da educação básica. Mas, mesmo assim, as discussões sobre a educação infantil me encantavam no curso de pedagogia no qual era tutor, pois diversas alunas já trabalhavam com crianças pequenas. E foi em uma conversa com uma aluna, sobre a diferença de duas escolas em que fazia estágio, que decidi prestar o concurso para direção. Uma escola ela descrevia em seus relatórios como muito difícil de trabalhar e a outra como um espaço de sonhos educativos. Quando perguntei o que fazia a diferença nas duas escolas, ela, sem titubear, me disse: o diretor.

Hierarquicamente, o diretor ocupa uma posição peculiar, uma vez que pode legitimar para os pais muitas das medidas da instituição, assim como legitima para as instâncias superiores institucionais as iniciativas e ações do professorado (ou do professorado em ação conjunta com a comunidade). (SOUZA LIMA, 1992, p.118)

Quando prestei o concurso, não acreditava que iria ser aprovado. Minhas preocupações naquele momento eram meu filho de três anos e o mestrado. Mas passei! Como Diretor Educacional minha gestação aconteceu em um centro municipal de educação infantil, bem afastado do centro da cidade de Campinas, na região do Campo Grande, no bairro Itajaí IV. Lá, nesse bairro tão distante, havia uma escola que começou a funcionar em julho de 2009, literalmente na última rua, aonde atrás dela havia apenas pasto.

Como fui empossado em abril daquele ano, nos primeiros meses fui encaminhado para três casinhas, que há mais de vinte anos faziam às vezes de uma escola, nomeada como Brincando com as Letras. Os dias do EMEI Brincando com as Letras estavam contados até o final do ano, quando a nova escola já estaria funcionando e a velha escola seria apagada da história⁶.

Ocupando uma mesa emprestada nesta moribunda escola, que já tinha outra diretora que ficava em outra unidade⁷, apoiado na experiência da vice-diretora, que já estava na rede municipal a mais de cinco anos, aprendi a dar os primeiros passos. Fui tateando ao matricular crianças, conversar com famílias, aprender a usar o sistema de cadastro da prefeitura (Integre) fazer o ponto dos funcionários, enviar e-mails, memorandos e ligar para diversos órgãos da prefeitura da secretaria municipal de educação (SME), estes com hierarquias e funções que mal conhecia e siglas que não sabia o significado, como CAE, CEB, DEPE, DAE, CONUTRI, NAED, IMA, entre

⁶ Não foi feito nenhum evento ou documento para marcar o encerramento das atividades daquela escola

⁷ A prefeitura do município de Campinas coloca mais de uma escola para um diretor administrar e o EMEI Brincando com as Letras fazia parte de um bloco junto com o EMEI João Vialta, que eram da responsabilidade de outra diretora, que por conta da disparidade de tamanho das duas unidades ia poucas vezes lá. Esta forma de juntar escolas em bloco é muito criticada por prejudicar a qualidade da gestão delas. Cada unidade tem uma realidade diferente, identidade e demandas específicas, por isso necessita de uma equipe gestora próxima e fixa no local para orientar, acompanhar e apoiar a equipe de trabalho, administrar os recursos financeiros, zelar pela manutenção do prédio, realizar o atendimento à comunidade, responsabilizar-se pelo cumprimento das determinações legais e a pelos procedimentos administrativos necessários ao funcionamento correto da escola. Principalmente, precisa de uma equipe para ser articuladora (junto com os coletivos) do planejamento, execução e avaliação do Projeto Pedagógico, este trabalho tem reflexo importante sobre a qualidade do cuidado e da educação das crianças.

outros⁸.

a maior prioridade foi fazer a escola funcionar, realizando a matrícula das crianças, providenciando os materiais mínimos necessários para as aulas começarem, relacionando e solicitando mobiliários, material de cozinha, aparelhos eletrônicos, brinquedos e reparos necessários aos diversos setores da prefeitura, e comprando aqueles materiais que a prefeitura não providenciará como, por exemplo, cortinas, materiais de escritório, de limpeza e outros. Houve também a necessidade de requisitar ao engenheiro responsável da prefeitura o contato com a construtora para realizar acertos não realizados na obra, assim como contratar outras empresas, com o suporte do setor da arquitetura escolar, para realizar reformas necessárias. (KOCHEM, 2009, p.-?)

Nos documentos e ligações entrava em contato com outras escolas para garantir a vaga de crianças na nova unidade, solicitava equipamentos para a organização e funcionamento da estrutura, informava sobre como estava o estágio da construção, formulava documento para o processo já em andamento para batizar a escola com o nome de uma professora da região já falecida⁹, isto entre outras atividades. Mas faltava estar em presença de outras pessoas para começar a caminhar, a presença dos demais educadores e funcionários. Agora se o prédio escolar estava em construção, qual a necessidade de se juntar os servidores naquele apertado espaço?

É que, apesar de parecer obvio, a escola não é feita somente de armários, paredes, telhados e corredores físicos. Assim, por solicitação feita à representante regional (RR), aconteceram as primeiras reuniões de planejamento e orientação com professores e agentes de educação infantil da nova unidade, em sua maioria também recém-concursados. Os educadores da nova unidade estavam espalhados pela região cobrindo ausências em outras escolas e aos poucos foram chegando até não ter mais espaço para tanta gente.

Se nos atermos à origem grega da palavra “símbolo” (syn = com, balo = jogo) e o oposto, “diabolo” (dia = sem, balo = jogo), entenderemos que a característica de uma atividade simbólica é sua natureza lúdica, partícipe, grupal. Ao contrário, a diabólica tem como natureza a separação, a fragmentação, a hierarquia. A capacidade de criar relações é a capacidade de criar símbolos, e o ser humano é o único que pode, deliberadamente, relacionar-se entre si com as coisas e relacionar as coisas entre si. (VAIDERGORN, 2001, p. 80)

Fazendo um exercício de relação e de símbolo posso dizer que uma escola é feita de gente que têm seus próprios armários, paredes, telhados e corredores subjetivos. Nos seus armários cognitivos estão os conhecimentos, informações e concepções; as paredes

⁸ Ver significados na lista de siglas no início deste trabalho.

⁹ O processo para nomear a escola, iniciado pela vice-diretora e continuado por mim, acabou por servir para dar nome ao Centro de Educação Infantil do São Bento, que fica em um bairro vizinho.

internas são os limites pessoais, sua organização interna, seus objetivos; o telhado é aquilo que protege o seu íntimo, que lhe dá segurança, lugar em que acolhe as pessoas queridas, aonde quer trazer aqueles que consideram sua família; os corredores são sua disponibilidade de unir, de estabelecer relações, de caminhar junto com outros. Cada um dos quase trinta educadores que passaram por lá, trouxeram suas edificações pessoais para estabelecer relações e construir símbolos de pertencimento (ou não). Assim, podemos dizer que a diversidade existente, não se resumiu aos grupos de alunos e suas famílias que chegaram à escola, mas a diversidade ecoou também nos profissionais que assumiram seus cargos.

A Escola modifica-se pressionada, também, por esta diversidade. Da mesma forma, o empenho recente destes diretores em modificar a maneira como se percebem e como são percebidos pelos professores, alunos e comunidades é resultante da combinação de vários fatores. (SOUZA LIMA, 1992, p.122)

Antes da inauguração a maioria desta gente, que passaria a trabalhar naquela escola, passou por poucos dias lá no EMEI Brincando com as Letras, e estabeleceram relações. Neste processo acompanhei a pintura da escola, a colocação de grades nas janelas, a instalação de brinquedos no parque, a ligação da água da rua, o funcionamento da linha telefônica. Inspecionando junto com o engenheiro da prefeitura o término da construção e, ao mesmo tempo, conforme os funcionários e educadores iam chegando, pouco a pouco, nas conversas que travávamos sobre rotina, projetos, expectativas, concepções e o planejamento para a inauguração, em princípio guiado pela experiência da vice-diretora que me acompanhava, eu passei a ser invadido por outros e acredito também a invadi-los. Processo que iria se intensificar, se complexificar e ser preenchido de conflitos e encontros durante os quatro anos que permaneci naquela escola.

Tomemos, por exemplo, uma forma relativamente simples de relação humana, a conversa. Um parceiro fala, o interlocutor retruca. O primeiro responde e o segundo volta a replicar. (...) [Estamos] lidando com um fenômeno que não pode ser satisfatoriamente representado nem pelo modelo físico da ação e reação das bolas nem pelo modelo fisiológico da relação entre estímulo e reação. As idéias de cada um dos parceiros podem mudar ao longo da conversa. É possível, por exemplo, que eles cheguem a um certo acordo no correr da conversação. Talvez um convença o outro. Nesse caso, alguma coisa passa para o outro. É assimilada na estrutura individual das idéias deste. Modifica sua estrutura e, por sua vez, é modificada, ao ser incorporada num sistema diferente. O mesmo se aplica ao surgimento de uma discordância durante a conversa. Nesse caso, as idéias de um interlocutor penetram no diálogo interno do outro como um adversário, assim impulsionando seus pensamentos. A característica especial deste tipo de processo, que podemos chamar de imagem reticular, é que, no decorrer dele, cada um dos interlocutores forma idéias que não existiam antes ou leva adiante idéias que já estavam presentes. Mas a direção e a ordem seguidas

por essa formação e transformação das idéias não são explicáveis unicamente pela estrutura de um ou outro parceiro, e sim pela relação entre os dois. (ELIAS, 1994, p.29)

Nas relações estabelecidas, como na conversação apresentada por Norbert Elias, fomos descobrindo afinidades, curiosidades, estranhamentos, distanciamentos, risadas, traumas, sonhos e formas de agir no cargo que passamos a habitar quando assumimos a vaga, a partir do concurso que escolhemos prestar. No meu caso específico, depois de muito tempo, não mais ombreado como professor, mas como uma figura estranha a ser reconhecida e a se reconhecer em sua identidade própria na relação com os outros, construindo e desconstruindo princípios e valores éticos e estéticos.

No final, juntos, “invadimos” o prédio, nos apropriando dele para trabalhar, mesmo sem a vistoria do corpo de bombeiro (vantagens/desvantagens de ser um prédio municipal). E no dia de 27 de junho, já com o carimbo na gaveta, no programa de governo chamado “prefeitura itinerante”, dei a entrevista para assessora de comunicação do governo como diretor responsável pelo Centro Municipal de Educação Infantil, que exibia na placa, ao invés do nome da professora Claudia Luz, o nome do deputado federal falecido em 12 de abril, o senhor João Herrmann Neto.

A amizade do prefeito Hélio de Oliveira Santos (PDT) com o deputado morto João Herrmann Neto deu origem à nomeação do Centro Municipal de Educação Infantil (Cemei) que será inaugurado amanhã no Parque Itajaí IV.¹⁰ (GUGLIELMINETTI, Rose. Postado no blog no dia 26/06/2009, as 16:34)

¹⁰ Disponível em: http://portal.rac.com.br/blog/blog.php?busca_mes=6&busca_ano=2009&blog_id=14
Último acesso em: 01/03/2015

ARQUITETURA DO ESPAÇO E DESENHO DO CARGO

as “maneiras” de habitar (uma casa ou uma língua) próprias de sua Kabília natal, o magrebino que mora em Paris ou Roubaix as insinua *no* sistema que lhe é imposto na construção de um conjunto residencial popular ou no francês. Ele os superimpõe e, por essa combinação, cria para si um espaço de jogo para *maneiras de utilizar* a ordem imposta do lugar ou da língua. Sem sair do lugar onde tem que viver e que lhe impõe uma lei, ele aí instaura *pluralidade e* criatividade. Por uma arte de intermediação ele tira daí efeitos imprevistos. (CERTEAU, 2000, p. 92-93)

Habitamos uma edificação do mesmo modo que habitamos um cargo, da mesma maneira que o magrebino, citado por Certeau, habita sua casa no conjunto residencial francês. Para pensar esta “habitação” o autor desenvolve o conceito de *uso*, se apropriando do verbo para indicar a forma que no cotidiano nos utilizamos de forma singular, pessoal e criadora daquilo que é produzido e distribuído em massa.

Entretanto, não é possível desprezar a violência simbólica exercida pelo projeto da edificação do conjunto residencial popular francês, sobre o sistema cultural existente na Kabília, que é a referência de moradia do magrebino. Assim, também são os prédios escolares, quando os educadores e funcionários chegam ao prédio ele já está pronto, sua estrutura é a que está dada. Nesta arquitetura do espaço há um projeto pré-estabelecido candente, que demarca concepções de tempo, definido por outros, para ser vivido por aqueles que lá vão habitar.

O rabino e filósofo A. J. Heschel (1964) chamou de Arquitetura do Tempo essa aparente realidade invisível em oposição à Arquitetura do Espaço, reflexo desta ânsia que a civilização tecnológica tem de se perpetuar materialmente, ao construir objetos, edifícios e monumentos. A arquitetura do tempo é a percepção dos ciclos de vida e a atribuição de significados. Ela pode não se expressar na edificação, mas está presente na cultura, na arte, na música, na poesia e nos valores que dão sustentação a uma comunidade. (VAIDERGORN, 2001, p. 79)

Tentamos na figura 01, com as ferramentas que temos (não está em escala), representar os espaços do prédio escolar que recebemos para habitá-lo. A edificação escolar representada é a do CEMEI Dep. Fed. João Herrmann Neto, composta por dois prédios. O círculo tracejado maior indica o prédio do fundo, aonde se localizam as salas de aula. No prédio da frente, logo depois da entrada indicada pela seta na imagem, está localizada a secretaria (Z), a direção marcada por um círculo tracejado menor (X), sala dos professores (V), lavanderia e vestiário dos funcionários (Y), a cozinha aonde se prepara a refeição das crianças (U), a cozinha dos funcionários (W), o refeitório (T) e o

pátio coberto (S).

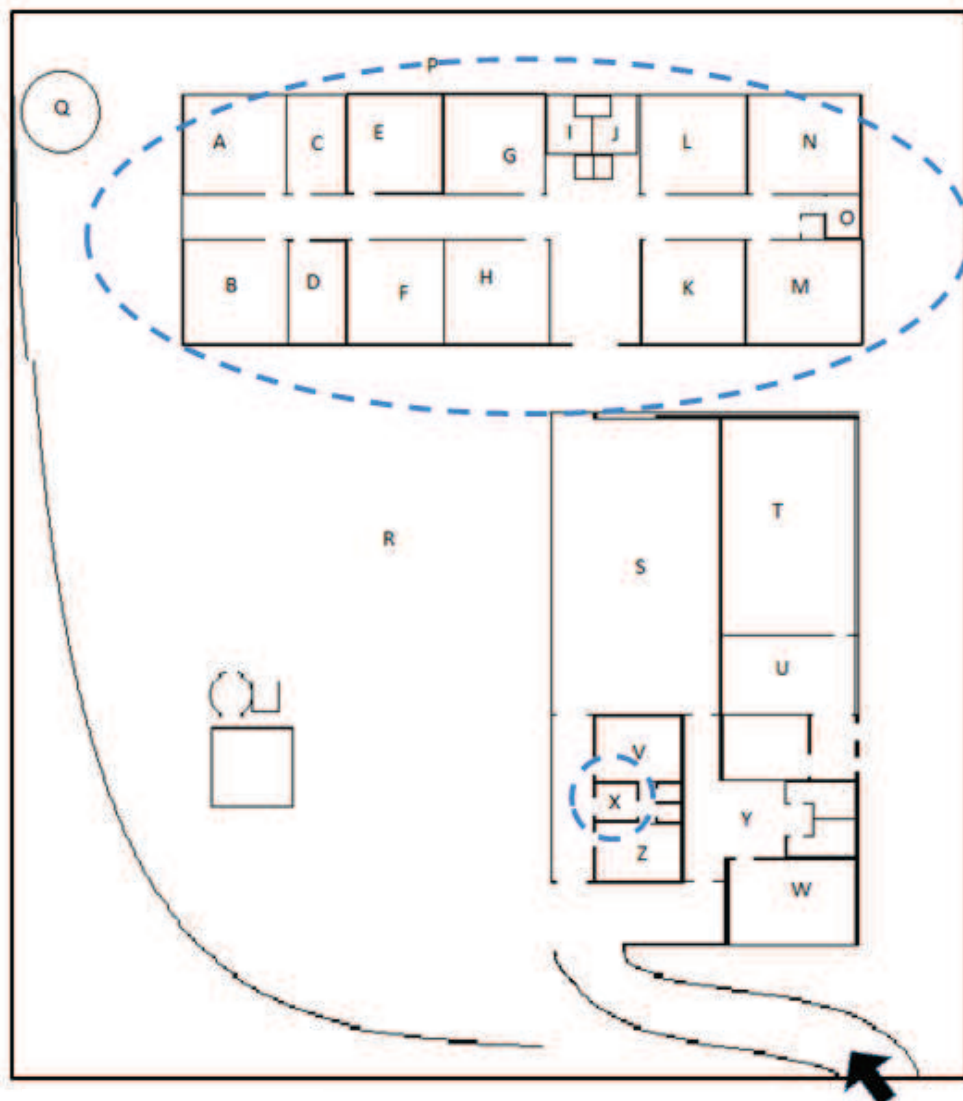


Figura 01

Neste projeto de arquitetura do tempo, pré-estabelecido na arquitetura do espaço, encontramos valores, formas de entender a relação hierárquica dos cargos, um conhecimento (e também desconhecimento) sobre a educação infantil e mesmo uma concepção de infância.

Neste projeto não há passagem da secretaria (Z), direção (X) e sala de professores (V) para os espaços reservados para os demais funcionários (W e Y), com acesso interno na frente da direção há dois banheiros reservados, deste modo os gestores, professores e secretários não precisariam ir até os vestiários/banheiros no espaço ao lado e se “misturar” com cozinheiras, faxineiras e vigilantes, que, por usar uniformes e ter uma jornada de trabalho maior, precisam de um espaço para trocar de

roupas e almoçar. A falta de uma integração dos espaços demonstra que a arquitetura do espaço, foi de tal maneira pensada para que na arquitetura do tempo, estas duas categorias de profissionais também não se integrem nos ciclos da vida. Considerando que na prefeitura cozinheiras, faxineiras e vigilantes são funcionários terceirizados essa separação está cheia de significados, mesmo quando o discurso é que “da cozinheira ao vigilante são todos educadores”.

O local da sala dos professores também é estranho, pois as salas de aula, aonde os professores exercem por mais tempo seu ofício, ficam no fundo do terreno e a sala de reunião dos mesmos foi projetada na entrada do prédio, logo atrás da direção. O que expressa isso? Podemos subentender que o local de planejamento (será que era esse o objetivo da sala?) longe do local do exercício “prático” da profissão demonstra uma concepção que separa a teoria da prática? Será que esta sala, próxima a sala da direção, traz no fundo a intenção dos professores serem mais bem assessorados e controlados pelo diretor.

Percebemos também no projeto de construção problemas relacionado à falta de conhecimento sobre a estrutura funcional de profissionais na educação infantil do município. Por exemplo, na educação infantil não há “intervalo” das aulas, tempo aonde, nos outros níveis de ensino, os professores se reúnem para tomar café e conversar, por isso na prática a sala acabou se tornando depósito de materiais pedagógicos, em que poucas vezes foi utilizada para reuniões por parte de grupos de professores, pois estes preferiam se reunir nas salas de aula. Ao mesmo tempo, no local, não era possível organizar as reuniões semanais de TDC, pois ficava apertado para dezesseis professores se sentarem.

No prédio do fundo havia uma pequena sala marcada na planta como enfermaria, sendo que não há esta profissional na rede de educação. As salas do Agrupamento 01 (A e B) foram projetadas muito distantes do refeitório, dificultando o transporte de muitos bebês para a refeição no local, considerando que havia a orientação para que os bebês não se alimentassem nas salas, pois isto poderia trazer a ocorrência de insetos, como formigas e baratas.

Mas o ambiente que mais me incomodava era, é claro, a sala do diretor educacional. Podemos subentender que fora pensado como local central de planejamento, longe das salas de aula e das crianças, entre a secretaria e a sala dos professores, com porta que permitiria acompanhar a entrada das famílias (os

funcionários entravam por um corredor ao lado do “prédio administrativo”, que não era visível). Naquela sala só havia espaço para uma mesa, duas cadeiras e alguns armários mais estreitos. Um lugar para o especialista em educação pensar, planejar e cumprir as tarefas burocráticas da função, sozinho, chamando vez ou outra algum funcionário para deliberar, avaliar, controlar e orientar seu trabalho. Nada pior para quem tinha por referência a sala de aula, o prazer em estar com as crianças e os escritos de coletividade e transformação de Paulo Freire.

A sala da direção, presente naquela estrutura, conjumina com a concepção de uma gestão técnica burocrática de escola e mostra que há também um “desenho”, um projeto para a pessoa que assume o cargo de diretor educacional na rede municipal de Campinas “habitar”.

Baseada em regras rígidas e uma hierarquia de cargos mantendo entre si relações de mando e subordinação, a organização burocrática é tida como a mais eficiente por permitir a realização de tarefas rotineiras da forma mais racional possível garantindo uma alta previsibilidade. (...) Assim, os gestores contam com instrumentos de elaboração e execução de orçamentos, técnicas de planejamento e de gestão perfeitamente adequadas para os trabalhos cotidianos nas organizações burocráticas. A característica desse instrumental é fato de basearem-se no princípio da separação entre os que detêm o conhecimento e que decidem e os que devem executar as ordens emanadas dos escalões superiores. (BRYAN, 2009, p. 49)

Este desenho, enquanto representação social para atuação no cargo, foi sendo percebida aos poucos, com falas soltas da RR que dizia que o bom diretor “conhecia seu gado”, que para pensar o trabalho eu tinha que ter os “meus alunos”, que as decisões do conselho de escola não eram legítimas, pois os diretores os manipulavam para dizer o que queriam. Esses “saberes” apresentados sobre a atuação do gestor, porém, não eram isolados, mas representantes de uma cultura instalada na rede municipal de ensino. Mas, diferente do que apresenta Bryan citado anteriormente, com instrumentos de gestão muito mal formados e inadequados. Desta maneira, descobrindo aos poucos a complexidade do cargo, nunca imaginei, nem nos meus piores sonhos, qual era a expectativa idealizada com relação a ele.

<i>A divinha de quem é esta descrição:</i>
<i>Com um comportamento correto, é modelo a ser seguido por seus pares, e acaba inspirando outros a lutar pelo que é certo. Tem um fogo que vêm de dentro, com uma grande força interna capaz de mover montanhas, se coloca acima dos outros homens e mulheres, fazendo a diferença nas dificuldades. Enxerga dentro das pessoas e, apesar de ter um grande poder a sua disposição, sabe utilizá-lo em favor dos que mais precisam. Contudo, não se omite ao ver o que está errado e nesse sentido não poupa esforços e</i>

Se o leitor achou que a descrição acima diz respeito ao modelo ideal de diretor escolar preconizado, se enganou. Não é a descrição do diretor de escola e também não é a descrição do além-homem de Nietzsche, enquanto homem potencial. Trata-se sim da descrição de um personagem de ficção, o super-homem que solta raios pelos olhos, tem visão de raio-X, superforça, voa (acima de outros homens e mulheres) e nos quadrinhos inspira outros heróis para lutar contra as forças malignas e proteger as pessoas indefesas (sem superpoderes). Uma ficção!

Este diretor de ficção, enquanto produto cultural distribuído gratuitamente nas redes de relações dos profissionais da secretaria municipal de educação é reforçado: pela *bibliografia* sobre gestão escolar; pela *estrutura verticalizada e hierárquica dos seus órgãos* centralizados; pela *expectativa dos profissionais nas unidades* escolares; e pela *legislação municipal*.

Quando tratamos da *legislação municipal*, o mínimo que se pode dizer deste cargo é que ele é de responsabilidade. Posto, por exemplo, que nas atribuições do diretor educacional do município de Campinas¹¹, na descrição de suas atribuições, além dos verbos aprovar, divulgar, presidir, instituir, garantir, definir, organizar, vistar, realizar, solicitar, encaminhar, planejar, assegurar, informar, registrar, manter, se encontra, repetido por sete vezes, também o verbo responsabilizar-se. Então podemos afirmar que estar só com essa responsabilidade não é algo salutar, pois quando tratamos de responsabilidade, tratamos da possibilidade da pessoa que ocupa o cargo ser responsabilizada civil, administrativamente e criminalmente pelas suas decisões.

Fato que nos é dito em documentos, como o encaminhado às escolas dizendo que se alterássemos o cardápio ou servíssemos alimentos que não tivessem sido encaminhados pelo CEASA, através do convênio/contrato existente, o diretor poderia ser responsabilizado civil, administrativamente e criminalmente se ocorresse algum problema. O fato é que no projeto de alimentação das escolas de educação infantil existem situações em que o cardápio é alterado e se compra alimentos, que não são distribuídos pelo CEASA. Por exemplo, quando a professora compra caixas de morango ou de kiwi (que dificilmente é encaminhado para as escolas) para após a leitura de uma história, fazer a experimentação com as crianças, incentivando-as a se alimentarem de

¹¹ Presente também no regimento escolar, homologado pela PORTARIA SME Nº 114/2010 de 30/12/2010.

maneira saudável e diversificada. Quando organizam uma culinária, atividade comum na educação infantil, para poder trabalhar com a cultura das famílias que encaminham receitas diferentes conforme a região de origem, ou para trabalhar com o letramento através da cópia da receita ou da escrita de lista de ingredientes junto com as crianças (escrita significativa), ou trabalhar com conceitos matemáticos, ao preparar a receita mostrando medidas e conversões. São diversas as possibilidades de trabalho pedagógico, porém, no documento encaminhado, foi deixado claro que se acontecesse alguma coisa, quem seria responsabilizado civil e criminalmente era o diretor da escola. Então, muitos diretores ao receber o documento, simplesmente, proibiram tais ações pedagógicas em “suas” escolas. Outro exemplo é quando o oficial de justiça traz um mandado judicial para escola em nome do diretor *responsável*, para o atendimento do direito de matrícula de uma criança, mencionando inclusive as possíveis punições caso a ordem do juiz não seja cumprida.

A responsabilidade técnico-burocrática também é apresentada verbalmente pela *estrutura verticalizada e hierárquica dos órgãos*, por exemplo, quando foi feita a orientação dos novos diretores escolares sobre os procedimentos para o gasto e a prestação de contas da verba pública recebida (conta-escola e PDDE). No dia em que participei o formador declarou que um erro na construção do Projeto Pedagógico (ou algo do tipo) não seria passível de punição, mas um erro no gasto ou na prestação de contas da verba pública encaminhada para a escola levaria a uma instauração de um DPDI contra o diretor da unidade escolar, que poderia responder com uma suspensão, devolução do dinheiro, ou mesmo com a exoneração do cargo. Relembremos aqui que a formação exigida para o cargo é de Pedagogia e não de contabilidade, gestão de empresa, relações públicas, economia, logística, recursos humanos, direito, assistência social, entre outros. Com isso, apesar de haver uma “diretoria” do caixa escolar com a participação de pais, funcionários e docentes, que devem gerir e prestar contas da verba recebida, muitos diretores assumem sozinho o ônus e o bônus da decisão sobre os gastos da unidade. Isso é somente um exemplo, pois recebemos quase todos os dias da secretaria municipal da educação e de seus departamentos, assessorias e coordenadorias tarefas e atribuições novas de controle, fiscalização, prestação de contas e organização burocrática, seja através de uma reunião para a qual é convocado, de uma ligação telefônica, através de um e-mail institucional, de um novo sistema implantado ou de uma publicação no diário oficial do município.

O “poder” do diretor de assumir decisões difíceis está presente na *expectativa dos profissionais nas unidades*, que entendem que o diretor deve decidir sobre situações que muitas vezes não é ele o responsável. Por exemplo, quando o servidor exige que o diretor conceda o benefício da ausência abonada, sem ter funcionário para substituí-lo no dia¹²; ou solicitam o abono de uma falta que teve, com uma justificativa que não se enquadra naquilo que tem direito; que permita a saída antecipada sem o desconto de horas proporcional; isto entre tantas outras situações em que o diretor é colocado como aquele que deve decidir pela punição (desconto, falta, etc.) ou absolvição (deixar pra lá, dar um jeitinho, etc.), pela realização ou não de atividades oficiais (amparadas pela norma), oficiosas (não amparadas pela norma) ou escusas (imorais). Quando o diretor é solicitado a decidir, poucos servidores públicos pensam se ele tem amparo legal para tal decisão ou se sua decisão implica em uma questão moral. Deste modo, pesa sobre sua escolha: de um lado a qualidade das relações com seus companheiros de trabalho, pois dependendo do que decide e “contra” quem decide pode ganhar um funcionário trabalhando contra a gestão; de outro lado à possibilidade de ser descoberto e processado. Afinal, tanto o acordo oficioso como o acordo escuso não estão previstos em lei; e de um terceiro lado à possibilidade de diversificação e qualificação do trabalho pedagógico na escola, pois a regulamentação normativa pode agir contra ou a favor da exploração de atividades que melhorariam o trabalho da escola.

tal posição também o coloca na função de mediador das relações entre o professorado e os órgãos normativos e fiscalizadores do sistema educacional. Do ponto de vista do microssistema, ou seja, da Unidade Escolar, o diretor pode criar, permitir ou tolerar a abertura de novos espaços necessários à transformação do cotidiano escolar. (SOUZA LIMA, 1992, p.118)

Uma das experiências que me marcaram neste sentido foi uma professora que justificou estar com uma conta atrasada e por isso não poderia ficar no TDC, mas que o cumpriria em outro dia. Em princípio disse que isso não era possível, pois não dava para cumprir o trabalho docente “coletivo” em outro dia sozinha, mas que iria consultar a Orientadora Pedagógica sobre a programação que havia. A professora então, inconformada, se virou e me perguntou: “afinal, de quem era a última palavra, quem mandava na escola!”. Outra situação surgiu na RPAI quando um grupo de educadoras criticou a situação de algumas salas que se juntavam no parque apenas para os adultos conversarem, não desenvolvendo atividades pedagógicas com as crianças. De acordo

¹² O Decreto nº 12.592 concede seis dias de ausência abonada por ano para todo o servidor que não tiver licenças médicas no ano anterior. Este benefício é condicionado ao não prejuízo do atendimento público.

com elas não havia planejamento, não assistiam as crianças em seu desenvolvimento e/ou organizavam atividades naquele espaço. Por fim, a conclusão a que se chegou é que a responsabilidade sobre isso era do diretor que não falava nada, ou seja, não era das educadoras que estavam no parque para conversar.

Na prática o diretor educacional no serviço público se encontra pressionado, entre a responsabilidade legal esperada pela hierarquia verticalizada, que o concebe como “gerente responsável” em fazer cumprir normas definidas fora da escola (a maioria no 9º andar da prefeitura), e a expectativa diária dos educadores, funcionários e familiares que esperam que o diretor, como um “pai provedor/ mãe provedora”, interfira em seu favor para realizar seu trabalho ou para conseguir favores não previstos em lei.

Quando levantamos a *bibliografia* sobre gestão escolar, já citamos Anísio Teixeira que acreditava que o diretor deveria ser um professor acima da média, com capacidade para supervisionar e orientar os professores em seus fazeres. Entretanto, mais comum é encontrar documentos e estudos que colocam o Projeto Pedagógico da escola sobre a responsabilidade maior do diretor escolar, sendo ele aquele responsável em propor no projeto e cobrar na prática os caminhos a serem seguidos pelos professores para melhorarem a qualidade da educação. Há também o conceito de gestor líder, que com seu exemplo leva os educadores a buscarem melhores caminhos. Afinal, como nos apresenta Souza Lima, ao investigar a gestão escolar na realidade norteamericana, frente à crise na educação dos Estados Unidos, “*o diretor está na Escola para dirigir a Unidade*” e, de acordo com ele, os estudos antropológicos evidenciam que “o diretor imprime um estilo de funcionamento” que afeta grandemente os limites e a flexibilidade “*das normas que regulam o comportamento das pessoas na instituição*”. Por isso o autor conclama o maior envolvimento do diretor nos processos pedagógicos

Mais do que conhecimento da burocracia envolvida na função de gerenciador de Escola, o perfil do diretor tende a incluir cada vez mais a atuação pedagógica, que se manifesta ao nível do treinamento contínuo do corpo docente, na reformulação de propostas pedagógicas e na promoção de um intercâmbio com os pais.

(...)

Do ponto de vista organizacional e burocrático, o suporte institucional existe e se evidencia por reuniões periódicas com o supervisor. Estas reuniões podem ser individuais ou com um grupo de diretores de um município e nelas geralmente são tratadas questões de gerenciamento, elaboração de calendários e demais atribuições, e também são discutidos problemas técnicos, aquisições etc.

Burocracia se aprende até sozinho - relata um diretor -, mas um líder

pedagógico precisa de trabalho (coletivo) e colaboração para ser formado. (SOUZA LIMA, 1992, p.120)

O que questiono é se na realidade cotidiana da escola, que se apresenta no município de Campinas, o diretor conseguiria assumir todas as responsabilidades e expectativas sobre o seu cargo, pensando na qualidade devida no serviço público, sem ser processado, sem adoecer fisicamente, sem se corromper ou sem perder sua sanidade mental.

Considerando esse contexto, que imprime a representação de um diretor super-homem ou uma diretora mulher maravilha, não seria importante levantar, analisar e pensar qual é o trabalho cotidiano existente dos diretores, para então pensar suas possibilidades? Afinal, a lógica da realidade estudada por Souza Lima me parece um tanto quanto empresarial, em que se espera na seleção que a pessoa que pleiteia o cargo já tenha formação e experiência para ocupá-lo. Vejamos a descrição apresentada do processo:

Sendo indivíduos da comunidade local, os membros do comitê escolar são acompanhados de perto em sua atuação pelos pais dos alunos. A atuação dos professores e diretores é, igualmente, de uma maneira ou de outra, acompanhada pela comunidade. Professores e diretores não-efetivos dependem diretamente do comitê escolar para se manterem no cargo e para, eventualmente, se efetivarem.

Ao comitê escolar cabe a palavra final, também, na escolha do diretor, que se realiza a partir de candidaturas espontâneas de elementos qualificados. A seleção é feita por um comitê especialmente constituído para tal fim, formado por membros do comitê escolar, diretores de outras escolas, professores e pais de alunos. Os critérios são estabelecidos localmente e vão depender dos interesses e necessidades educacionais do momento. Por exemplo, se um programa especial de alfabetização está sendo implantado, procura-se um diretor com experiência em tal programa, com abertura para mudanças, com experiência em coordenar um grupo de professores em processo de mudança e assim por diante. (Idem, p.119-120)

Parece que a lógica no serviço público municipal de Campinas é diferente, a exigência para o cargo é de conhecimento pedagógico e tempo de experiência em sala de aula. Ressaltando ainda que, nas duas realidades distintas de escolas de educação infantil com suas comunidades do entorno em que trabalhei, era e ainda é difícil conquistar as famílias para participar do conselho de escola, órgão similar a este “comitê escolar”. E mesmo assim alguns que participam não apresentam voz ativa, comprometimento constante e conhecimento sobre a realidade escolar. Os funcionários, por seu lado, algumas vezes, pesam em suas decisões uma percepção corporativa, setorializada e de interesse privado, não apoiado em discussões fundamentadas no projeto

pedagógico, na teoria educacional ou em resultados que possam melhorar a qualidade do trabalho escolar. Assim fica uma questão:

Escolas funcionam mal porque apresentam problemas de qualidade e gerenciamento?

A resposta a esta questão se prende ao entendimento de que qualidade se fala e a quem ela serve. Os problemas educacionais não dependem somente de controle de qualidade nem de gerenciamento correto, estão, sim, ligados a uma diversidade social econômica, cultural e histórica estrutural e conjuntural que determina os limites objetivos da ação dos dirigentes educacionais. (AGUILAR, 1997, p.01)

Pessoas diferentes habitam os cargos e ligado a cada uma delas - assim como ligados a comunidade, as famílias, a escola e as salas de aula e as crianças - está um contexto e a possibilidade de autonomia, de organizar processos decisórios, de promover parcerias, de compreender a realidade, de estabelecer mudanças, de incentivar a reflexão ética e de pensar um projeto de escola (ou não). Afinal, dentro da direção está uma pessoa real, não um super-homem ou mulher maravilha, tendo seus limites e possibilidades, ocupando sim uma importante função de gerir uma escola e gerar um projeto educativo, mas junto com seus pares.

MANEIRAS DE HABITAR O CARGO: O COTIDIANO DA GESTÃO ESCOLAR

Dessa maneira, é necessário estudar a produção e a distribuição do que é produzido (de objetos tecnológicos a criações ideológicas), também é indispensável a problematização dos modos de uso dos praticantes nos cotidianos em que vivem, buscando compreender os acontecimentos culturais. (ALVES, 2003, p. 63)

Estou longe de ser um super-herói dos quadrinhos ou mesmo parecido com o ideal imaginado por Nietzsche. Sou falho! Viver essa limitação de não ser a figura de liderança idealizada e desejada (e de não querer ser essa figura) foi complicado, mas eu resisti.

Desde a inauguração de 2009 resisti ao projeto imposto pela construção escolar, de ficar isolado na sala do diretor. E, assim como escolhemos as “maneiras” de habitar uma casa, imprimindo um estilo próprio, mantive em uma mesma sala (Z), não sem conflitos, a mesa do diretor, da vice-diretora, da orientadora pedagógica e da servidora da cozinha readaptada que auxiliava na secretaria. Como recém-chegado, acreditava no trabalho integrado e que o trabalho administrativo era indissociável do trabalho pedagógico, sendo o inverso também verdade, por essa razão as decisões ao serem tomadas deveriam ser vistas por ambos os lados.

Por detrás desta decisão estava também o enfrentamento das situações e representações que colocava o orientador pedagógico como um professor de luxo. No tempo em que estive no EMEI Brincando com as Letras e pude visitar algumas escolas e nas conversas paralelas que tive nas reuniões com os diretores da região Noroeste da cidade esta imagem saltou aos olhos. O cargo de Orientador Pedagógico é definido no Regimento Escolar Municipal como parte da “Equipe Gestora”, um grupo responsável em trabalhar de maneira integrada para organizar e gerir o cotidiano escolar, respeitada as especificidades. Contudo, a imagem que me foi passada era a de um profissional que ia algumas vezes à escola, pois a maioria tem mais de uma unidade para acompanhar, e que não fica nem na sala da direção e nem nas salas com os alunos, circulando entre um espaço e outro, não pertencendo a nenhum dos dois. A descrição oriunda de alguns diretores o apresentava como alguém que não tinha compromisso com a gestão da escola (aqui se lê gestão burocrática e atendimento ao público), tendo um papel de consultora pedagógica, com a função de auxiliar os professores em suas dificuldades, repassando casos a serem resolvidos para a direção, organizando e dirigindo as reuniões

de TDC e de formação do GEM, fazendo bilhetinhos para os pais, sendo também o responsável em fazer a escrita do projeto pedagógico, função esta muito requisitada pelos diretores no início do ano, contudo, neste tempo vivido ouvi que muitos diretores não oferecem amparo em seu trabalho para realizar o que lá está escrito.

Em muitas escolas, quando havia alguém no cargo de orientador, a profissional não tinha uma mesa de trabalho na “direção”. Em uma escola, especificamente, havia uma sala com duas mesas atrás de uma divisória, sendo uma da diretora e a outra da vice-diretora (sala da direção), e do outro lado da divisória, em um canto na porta de entrada, uma carteira escolar com computador para o orientador pedagógico.

Esta situação me incomodava, pois quando assumi o cargo de diretor, no início, como ninguém tinha assumido o cargo de orientador, fui solicitado a participar das reuniões de assessoramento pedagógico. Estas reuniões são para formação e discussão “pedagógica”, exclusiva para orientadores, com exceção das escolas que não tinham ninguém no cargo, neste caso alguém da direção deveria estar presente. Estas discussões começaram a me mobilizar para outros sentidos da equipe gestora e foram mais aguçados ainda com um encontro feliz. Quando a pessoa que assumiu o cargo de Orientador Pedagógico na unidade em que trabalhava não se colocou neste papel de “professora de luxo”, da mesma maneira que eu não tinha construído a referida imagem em meu repertório cultural/profissional.

Como diretor e orientadora, aos poucos, fomos assumindo a gestão da escola, ela com uma atuação voltada mais ao pedagógico e eu buscando dar conta do administrativo, mas sem estabelecer limites rígidos do que era um e do que era outro. Ela me chamava quando precisava ou achava importante, sempre me mantendo inteirado das situações, e eu a solicitava quando não conseguia dar conta daquilo que caía em minhas mãos, aprendendo a ser sensível no que tangia as decisões “administrativas” que se refletiam no pedagógico, situação que logo era exposta pela orientadora, que não por acaso tinha sua mesa na mesma sala.

O que aconteceu com a sala da direção que existia no projeto da escola? Virou sala de reunião para atender famílias e funcionários.

Ressalto aqui que o orientador pedagógico no município de Campinas é o cargo que pode suprir a deficiência do diretor, apresentada por Souza Lima, de atuar com mais propriedade e proximidade na sua Função Pedagógica, frente a tantas outras

demandas. Mas para isso essa representação que coloca o cargo como um “adendo” da equipe gestora, que pode ser deixada de lado quando suas posições incomodam, precisa ser superada.

Em 2012 tive um contexto diverso do descrito, com a vice-diretora afastada, a orientadora com problemas de saúde constante, uma servidora pública da limpeza que agia com desrespeito, gerando um desgaste pessoal para responder e enfrentar as provocações e demandas que ela trazia¹³, sem ter um suporte mais definitivo por parte da SME frente as suas agressões. Isto além das dificuldades cotidianas inerentes de ter que gerir uma escola de educação infantil, proporcionalmente grande frente às demais. Neste contexto me senti sozinho. Assim, por escolha própria, me distorci e retorci para me enquadrar naquela sala projetada no desenho da escola, feita para o diretor e, talvez por isso, em 2013, escolhi me remover da sala, da equipe e da escola. Saí, não por ter mordido a mão de alguém (em sentido figurado talvez), mas porque naquela sala isolada era eu o diretor.

“Fugi” para uma escola menor, com uma sala de direção sem divisórias entre diretor, vice e orientadora (o que não impediu que aquele ano fosse muito difícil). Nessa escola, com um histórico de conflitos anteriores registrados em diversos livros, ouvi em reunião com meus pares (educadores) uma professora dizendo que “essas mães são todas vagabundas”; uma segunda reclamando ao lado que se sentia menos professora no Agrupamento 02; uma terceira e a primeira, em diversos momentos, ao invés de planejar o trabalho, conclamava as demais a colocar a culpa na entidade prefeitura que as impedia de realizar seu trabalho; e para finalizar, quando questionei em documento

¹³ Problemas como trazer sua filha na escola para atuar como monitora; não cumprir seu horário de entrada e saída e não apontar no cartão ponto; mexer em documentos da secretaria/direção enquanto a gestão não estava presente; ficar sentada por muito tempo (de 1h a 2h) e em diversos momentos para ler revista, conversar com o vigilante, com as educadoras (ajudando de acordo com ela) ou com quem estivesse perto, em seu horário de trabalho, deixando a equipe de limpeza desfalcada e não realizando o serviço de limpeza para a qual havia sido escalada. A servidora também se utilizava de diversas táticas para enfrentar a gestão como: fazer reclamações na ouvidoria e no 156, o que gerava trabalho para responder se defendendo do que era exposto; envolver o sindicato em questões pessoais, o que gerava um receio de outros órgãos no enfrentamento da situação; utilizava o seu “tempo de trabalho” para falar mal da gestão e criar intrigas entre os funcionários; e quando era confrontada trazia situações de outros funcionários para justificar a sua situação, o que implicava que para verificar sua situação seria necessário verificar de todos os outros citados. Como no município de Campinas a direção não pode dar nenhuma advertência, só podendo fazer orientações por escrito, sempre com alguém presente, para depois encaminhar para a supervisão, estes enfrentamentos passaram a ficar cada vez mais frequentes e desgastantes. De modo que em um dos últimos problemas, na qual foi confrontada, a funcionária se negou a entrar na direção para esse processo e na porta de atendimento da secretaria passou a gritar seus protestos quando não concordou com o questionamento.

de avaliação institucional, sem citar nomes, a atitude de um grupo de servidoras que me chamaram nas férias para que mentisse em documento oficial sobre a reposição das horas de greve, fui acusado de ser antiético ao “lavar roupa suja fora de casa”. Justo quando havia colocado no início do ano em meu planejamento anual a necessidade do diretor estar próximo aos educadores:

A arrogância muitas vezes tem origem no encastelamento, como na história da Ruth Rocha em que os súditos pequeninos têm que subir em pernas de pau para serem vistos e ouvidos pelo grande rei, e, quando ele os vê, foge de medo. O rei tinha que decidir, tinha que ouvir conselhos, observar aquilo que estava a sua volta, mas enxergava e conversava só com aqueles da sua altura, e assim foi se distanciando, foi se encastelando, se afastando de seus súditos. A gestão da escola precisa também observar as coisas a sua volta, ouvir conselhos e tem que decidir, mas não pode se encastelar, se achar dona do castelo para fazer o que bem entender.

Para que o distanciamento entre a gestão e a comunidade educativa não ocorra, a busca pela humildade, unida ao princípio da participação democrática, pode auxiliar.

A humildade permite o ser transitivo. Ser transitivo é se enxergar como uma parte do todo, sem se fechar para outras formas de ver o problema e de pensar soluções, é ser capaz de apresentar sua posição e de ouvir a do outro, para buscar um jeito de fazer que seja coletivo. (KOCHEM, 2013, p. 215)

Foi assim, com o desencanto fazendo morada, angustiado com a realidade do cargo, encontrei outra sala, a sala de aula de um curso de especialização em gestão na Unicamp. Nesta sala, com outros diretores, vice-diretores, orientadoras, supervisora, professores e outros autores pesquisadores, eu dividi aquilo que tinha e me apropriei do que não tinha. Nestas trocas lavei muita roupa suja, que não tinham nenhum caráter de vida privada, mas que revestiam o funcionamento de uma escola pública, com processos e problemas camuflados pelo trabalho da gestão, que ora como bombeiro e ora como cafetão, apaga incêndios e negocia o inegociável. Situações que acredito devam ser pensadas e refletidas como algo pertencente ao universo público.

Este curso começou em 2013, mas foi à disciplina Escola e Cotidiano, em 2015, com a professora Ana Maria Faccioli de Camargo, que fez alguns laços, nos quais segui fazendo outros atrás, costurando no meio outras disciplinas para tecer reflexões, que tinham sempre a questão da gestão democrática, do planejamento e de algo mais que não sabia nomear: o cotidiano da gestão escolar. Até aquele momento a referência que tinha para pensá-lo era embasada por Goffmann, que trazia o cotidiano enquanto tempo de representação social que encenamos, nem sempre consciente (na maioria das vezes não), dos papéis sociais estabelecidos na tradição, no cargo, na posição, na origem social, principalmente, ligados a situação que está sendo “encenada” (o palco).

Os oficiais do Exército mostram unanimidade de opinião diante dos recrutas, ou pais diante dos filhos, os patrões diante dos empregados, as enfermeiras diante dos pacientes, e assim por diante. Certamente, quando os subordinados estão ausentes, uma crítica franca e violenta pode ocorrer, e realmente ocorre. Por exemplo, num recente estudo da profissão de professor, descobriu-se que os professores acham que, se pretendem manter uma impressão de competência profissional e autoridade institucional, devem ter a certeza de que, quando os pais zangados vêm à escola com queixas, o diretor apoiará a posição dos professores, pelo menos até que os pais saiam. Do mesmo modo, os professores estão convencidos de que seus colegas não devem discordar deles ou contradizê-los diante dos alunos. “Basta que outro professor franza a testa zombeteiramente, logo eles (os alunos) percebem, não deixam passar a oportunidade, e o respeito por você desaparece”. (GOFFMAN, 2009, p. 87).

Não era esta realidade do cotidiano, enquanto espaço de representação, que emergia com força nas discussões que me mobilizava. O cotidiano que me refiro são as situações diárias não planejadas, que tenho que responder, mas que nem sempre tinha/tenho construído uma referência para agir. Como um telefone que toca com alguém da comunidade reclamando sobre o mato alto na escola, isso enquanto não temos educadores para atender as crianças no período que estão matriculadas; uma mãe que leva uma solicitação do conselho tutelar para matricular seu filho em uma sala com crianças acima da capacidade; uma criança que, quando estou correndo preocupado com uma situação, me puxa pela mão pedindo atenção no parque; o vigilante que vem à porta da direção, enquanto converso com a orientadora, falar que o encanamento de esgoto entupiu e está vazando; uma professora que liga informando que terá trinta dias de licença médica; uma família reclama que sua filha está brigando com a irmã em casa e a culpa é da escola que a deixa mal educada; uma professora que traz o bilhete de uma mãe que joga no caderninho os conflitos e a falta de comunicação que mantém com o pai da criança; uma coordenadoria da secretaria de educação que envia por e-mail a solicitação para que se recolha e se envie as listas de assinaturas das famílias que receberam o uniforme, mas que não tinha solicitado anteriormente o recolhimento das assinaturas e o armazenamento das listas. Esses recortes de situações são como fotografias de momentos vividos, imagens caóticas do cotidiano, que não encontram guarida nas prescrições normativas para exercício do cargo.

Portanto, fazer emergir as realidades a partir do estudo “de seus universos caóticos” encontrados nas imagens, dos quais emergem realidades “auto-organizadas”, tecidas a partir das possibilidades de intervenção dos sujeitos das práticas pedagógicas sobre as prescrições normativas, torna-se ponto fundamental para a revalorização das vozes daqueles que, atuando nas salas de aula, têm sido negados como sujeitos de saber pedagógico, um dos objetivos da pesquisa no/do cotidiano escolar. (ALVES & OLIVEIRA, 2004, p.34)

Trazer estas imagens diversas que emergem do cotidiano caótico da gestão de uma escola é revalorizar a voz do gestor e do contexto, os quais não estão presentes nas discussões político acadêmicas da educação, mas tomam o trabalho do dia a dia. É uma "literatura menor" que mobiliza esforços, experiências, hábitos e habilidades táticas do gestor para responder, como pedagogo e pessoa (parece óbvio, mas não é), as singularidades de um jogo que o diretor procura vencer todo dia, ou pelo menos não perder.

Os filósofos franceses Gilles Deleuze e Félix Guattari criaram a noção de literatura menor para analisar a obra do escritor tcheco Franz Kafka no livro, publicado em 1975 em francês, *Kafka: por uma literatura menor*. Mais tarde, voltaram a trabalhar com a idéia de minoridade, na obra *Mil Platôs*, publicada em 1980. Esses autores falam em literatura maior/literatura menor; ciência maior/ciência menor; filosofia maior/filosofia menor; e minha intenção é deslocar essas concepções para o campo da educação, pensando em termos de educação maior e educação menor, de modo a obter mais elementos para refletir sobre o cotidiano da escola. (GALLO, 2007, p.25)

Em suas aulas Faccioli mostra conceitos de Certeau para descrever as formas com que os sujeitos, ao lidarem com uma situação fabricada, pré-existente, criam táticas e estratégias para fazer frente a violência de uma estrutura dada, pois o poder não está consolidado em um lado do sistema apenas, usando a referência de Foucault, o poder está em seu exercício disseminado em uma rede de relações. Deste modo o cotidiano passa a ser um lugar não só da inconsciência e alienação, que precisa ser superado pela ciência, para passar a ser um espaço de produção criadora, que precisa ser enxergado, pesquisado e discutido.

Problematizar o cotidiano escolar consiste em buscar identificar o entrecruzamento de certos saberes com determinadas práticas institucionais que delimitam redes de saber-poder produtoras de sujeitos e de objetos no ambiente escolar. (CAMARGO, 2007, p 57)

Neste mundo em que a vida humana parece ocorrer individualmente em uma sala com a porta fechada e as janelas abertas (ver Bauman), aonde é possível ver tudo e ir para poucos lugares, conformamo-nos com a realidade como está. Aceitamos a promessa política de manter crianças pequenas em uma sala de aula por doze horas em doze meses¹⁴ por causa das exigências do mercado de trabalho (lembrando que o trabalhador tem o limite de 9 horas e um mês de férias); acostumamo-nos com a divulgação dos altos salários no poder público no portal da transparência da prefeitura,

¹⁴ Esta foi uma promessa de campanha política da última eleição para prefeitura da cidade de Campinas, que não deu a vitória ao candidato, mas lhe rendeu muitos votos.

as notícias de corrupção e a lista de espera com mais de 160 famílias que aguardam uma das 24 vagas em uma escola pública de educação infantil no município de Campinas¹⁵. Passa a ser algo corriqueiro a falta de paixão pelo trabalho na área da educação, do profissional que briga pelo aumento do salário, mas que não briga por um projeto pedagógico progressista e emancipador; e passamos a achar normal o discurso que defende que o aluno deve ser sujeito, mas que impinge decisões verticalizadas de como deve ser o trabalho do outro na escola, sem consultá-lo. Mas nele também há pessoas reais que buscam saídas para as portas fechadas, nem que para isso seja necessário desrespeitar a etiqueta, deixando de lado a encenação esperada, para então poder sair saltando pela janela. A percepção dessas estratégias e táticas utilizadas para essas escapadas podem auxiliar o fraco a se sentir forte, ou pelo menos a ser mais resistente a maré que lhe afoga com o caminho prescrito.

¹⁵ O ano de 2014 terminou com uma lista de demandantes de vaga no agrupamento 01 (antigo berçário) do CEI Pezinhos Descalços com 162 crianças, das quais seis famílias foram chamadas para matrícula no início do ano e trinta e seis foram matriculadas em razão de ordem judicial, isto para uma sala planejada para atender vinte e quatro crianças.

GESTÃO DEMOCRÁTICA: DO DIRETOR LATA AO EDUCADOR DIRIGENTE

DIRETOR LATA E O VOTO DE MINERVA

O sujeito da experiência é aquele que se ex-põe, que corre riscos, está vulnerável, é afetado, ameaçado, destacando-se por sentimentos ambíguos de passividade e paixão, de felicidade e sofrimento, de submissão e rebeldia. O sujeito da experiência é aquele que “ex-iste” de forma ao mesmo tempo singular e finita, imanente e contingente, capaz de formação e transformação. Ele se distingue do sujeito seguro, centrado, autônomo e imutável em suas certezas, das concepções tanto técnicas quanto críticas da educação, que o pretendem autodeterminado em seu saber, seu poder e sua vontade. (MOURA ANDRADE, 2009, p. 259)

Nas discussões acadêmicas de uma "literatura maior" sobre gestão escolar temos a discussão sobre a orientação curricular, a gestão dos tempos e os espaços, a gestão democrática e a autonomia relativa da escola, a consolidação de um projeto pedagógico, o direito à educação e a relação entre quantidade e qualidade, o papel de formação para a cidadania e para o trabalho. Em muitas dessas discussões é o gestor o responsável em promover a conscientização, em aplicar fórmulas milagrosas de gestão, em colocar em ação modelos pedagógicos progressistas, em assumir certas interpretações construídas teoricamente, tudo para mudar a escola. Principalmente, após os processos implementados de avaliação unificada nas escolas e de políticas de descentralização. Assim, o diretor, enquanto representação de gerente, é chamado a prever, almejar, objetivar e planejar um trabalho tendo em conta as metas a conquistar.

O processo de descentralização ocorre de forma controversa, pois o Estado (Ministério da Educação, Secretarias da Educação) não perde seu poder de definir prioridades; distribuição de informações e recursos; e formas de avaliação de resultados. Por outro lado, passa para o âmbito da unidade escolar a responsabilidade em cumprir as metas estabelecidas, possibilitando a essas a flexibilidade necessária nos processos de operacionalização das políticas. (GANZELI, 2009, p.16)

Espera-se que o gestor seja um sujeito técnico, seguro e centrado em suas certezas, “autodeterminado em seu saber, seu poder e sua vontade”, e que ao mesmo tempo seja sensível a cada singularidade e necessidade pessoal dos profissionais, famílias e alunos que acompanha, sem correr riscos “desnecessários”. Assim, desta maneira, se faz a negação ao diretor da possibilidade dele ser o sujeito da experiência, contudo,

Justamente por sua receptividade, disponibilidade e paixão, o sujeito da experiência é o único capaz de reflexão contínua sobre si, em busca do objeto amado, sempre insaciável e inatingível, cativado pelo alheio, eternamente em percurso, em busca de si próprio e do outro, via experiência. (MOURA ANDRADE, 2009, p. 259)

Negando a experiência ao sujeito, para transformá-lo em um “especialista”, um proprietário do saber e do direito, controlado e aparentemente perfeito, se cria uma espécie de autômato. Porém, esta pessoa contida em engrenagens teóricas e/ou burocráticas, buscando um modelo ideal de diretor a habitar é revestida de lata, deixando escapar por todas as suas articulações e juntas seu descontrole e imperfeição, sua vaidade, seu orgulho, arrogância, preconceito, autoritarismo, entre outros defeitos característicos de uma pessoa humana (parece redundante). Principalmente quando este “diretor de lata” tem que se defrontar com um cotidiano que explode todos os dias.

O diretor “lata”, invasor, não contribui para a formação de profissionais criativos, críticos e felizes, dentro da unidade escolar, uma vez que o modelo a que está sujeito não é um caminho para a libertação e sim para a domesticação. (LIMA, 2007, p.31)

O problema deste diretor lata, deste especialista robô, programado por resoluções, comunicados e certezas teóricas ou estratégicas, é que por um lado ele não consegue agradar “gregos e troianos” e também não consegue ser de maneira incontestável um especialista na educação (um deus da sabedoria: onisciente de todas as normas e teorias educacionais e onipresente em tudo o que acontece em “sua escola”). Por outro, é mais difícil em uma hierarquia verticalizada, baseada no “eu mando e você obedece”, construir com as pessoas um percurso comprometido. Na educação pública isto é manifestadamente ilegal, tendo em conta a referência da gestão democrática.

O que se precisa ter consciência é que a arquitetura do tempo, e seus ciclos de vida, envolvem relações e interações com significados construídos e partilhados por grupos, existentes nas culturas presentes. Por isso que no jogo de se gerir e gerar uma escola não se pode jogar sozinho.

Isto não significa descredenciar o diretor do seu papel de acompanhar, criar condições e cobrar um trabalho melhor para o interesse público imediato, que é a escolarização progressista, a experiência ativa e a aprendizagem. É preciso considerar o contexto real existente, com outras pessoas, tempos e espaços, tendo o cuidado, de a cada período, o diretor tirar a toga que lhe vestem, colocando uma capa puída na frente

do grupo com que trabalha, mostrando que vive e que sente, enquanto sujeito da experiência, pois

se veste uma toga, qualquer impostura pode se apresentar como se fosse uma postura e qualquer posição pode se converter em imposição. Mas se veste uma capa puída, se não tem posturas para impostar, nem posições para impor, se não se enxerga bem a sua toga, quem vai lhe prestar atenção? (LARROSA, 2013, p.168)

A fala de uma colega no curso foi interessante para pensar este problema. Ela contou que quando era professora, a diretora para fazer valer a sua vontade em uma discussão, dizia que o seu voto era o de minerva. Minerva era a deusa romana equivalente a Atena. Na mitologia grega Atena preside o julgamento de Orestes, que havia matado a mãe e o amante, por vingança pela morte de seu pai, Agamemnon. A votação para decidir pela culpa ou absolvição acaba empatada e é Atena que dá o voto de desempate decidindo a questão. No julgamento, se os votos tivessem maioria em um dos lados, o voto da deusa da sabedoria não seria necessário. Só que no relato a diretora entendia que independente da posição dos demais, sua palavra era a última palavra a ser dada e o seu voto era maior do que todos os outros. Contudo, gerir democraticamente a escola pública, não é uma escolha individual de cada diretor, pois é uma demanda institucional legal para quem assume o cargo.

Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

...

VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;

...

Art. 13. Os docentes incumbir-se-ão de:

I - participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;

Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

I – participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;

II – participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes. (BRASIL, LDBEN)

Para alguns o cerne da gestão democrática está na eleição de um professor da escola para ocupar este cargo por um período determinado. Contudo, no plano de cargos e carreiras e no estatuto do magistério do município de Campinas, definiu-se a forma do concurso público como forma de prover o servidor que ocupará este cargo. Abrindo a possibilidade de processo seletivo interno para: professores substituírem vice-direção e orientação pedagógica; dos servidores efetivos desses dois cargos para substituir o

diretor ou coordenadora pedagógica e desses últimos para substituir a supervisão escolar. Então em Campinas não seria possível à gestão democrática? A eleição de diretor impediria o professor que assume o cargo de vestir a toga daquela ideia de minerva controvertida para outorgar a sua decisão como absoluta? O cerne da democracia é a eleição de um representante político para decidir pelo grupo ou o cerne é a participação política de um grupo na definição dos rumos que estes irão tomar?

Embora as eleições se apresentem como um espaço de democratização da escola pública, é necessário frisar, que não é o único e que é necessário não perdermos de vista as limitações do sistema representativo, assentados em interesses muitas vezes antagônicos. Paro (2001, p. 65-67) alerta sobre a crença na capacidade eletiva, eliminação do autoritarismo e risco do corporativismo (In Brasil, 2004). Neste sentido, em relação à crença na capacidade do sistema eletivo de neutralizar as práticas clientelistas, Paro adverte “que as eleições tiveram um importante papel na diminuição ou eliminação, nos sistemas em que foram adotadas, de sistemática influência dos agentes políticos na nomeação do gestor. Mais isso não significa que o clientelismo tenha deixado de exercer suas influências na escola. Por um lado em alguns sistemas continuaram a existir brechas para a penetração da influência do agente político na nomeação do gestor, quer durante o exercício do seu mandato”. Por outro as práticas clientelistas passaram a fazer parte do interior da própria escola, quer no processo de eleição do diretor, quer durante o exercício de seu mandato. (SOUZA, 2011, p. 9)

O diretor, eleito ou não, em muitas escolas continua solitário em suas decisões, portanto, a eleição desta “autoridade pública” não é a garantia que sua gestão será democrática. A forma como a gestão democrática deve acontecer não é definida pela lei federal, sendo responsabilidade dos sistemas de ensino a sua regulamentação. Considerando a pesada representação social construída sobre o cargo na escola, a atribuição de gerente esperada pela estrutura hierárquica e burocrática das secretarias da educação, a responsabilidade atribuída por lei e a necessidade legal de gerir democraticamente, ficam ainda muitas questões em aberto. Será que, tendo em conta a responsabilidade do seu cargo, a última palavra deve ser a do diretor? Ou pelo contrário, será que na gestão democrática seu voto deve ser igual aos dos demais? Será que ele deve aceitar a decisão da maioria, se esta contrariar as normas que regulamentam o trabalho? Qual deve ser a direção dos processos decisórios em uma gestão democrática? Afinal, qual será o caminho?

CENA DO COTIDIANO

Vindo de uma escola recém-inaugurada, que atendia por volta de 430 crianças, com AG1, AG2 e AG3, sendo a maioria dos educadores também recém-concursados, me removi para uma unidade escolar que atendia por volta de 130 crianças, somente com AG1 e AG2, inaugurada há mais de vinte anos e que vinha passando por um processo de transformação de EMEI (que atende somente o AG3) para o CEMEI (que atende AG1 e AG2 também).

No final do ano de 2012, em visita fui conhecer a escola antes de assumi-la. Vi móveis empilhados, profissionais recolhendo suas coisas, com olhos de “estou deixando minha casa”. Após olhar a estrutura da unidade e alguns documentos, sai de lá com o projeto pedagógico de 2011 e a ata de reunião da avaliação institucional do mesmo ano. Nos documentos encontrei muitos conflitos registrados entre a equipe gestora e os demais profissionais. No ano que assumi a escola, em 2013, as Diretrizes Curriculares da Educação Básica para a Educação Infantil foi publicada.

Não encontrei em nenhum dos documentos da escola que analisei, mas pude verificar no cotidiano, que além dos problemas estruturais, por ter mudado a faixa etária de atendimento e não ter uma estrutura adequada, duas posições fortes de grupos de profissionais. Monitores/agentes de educação que acreditavam que deveriam assistir as crianças em suas necessidades de cuidado, sem se envolver com as atividades chamadas de pedagógicas, e professores, familiares e outros profissionais, que ainda associavam o trabalho pedagógico as datas comemorativas (uma cultura escolar). Posições contrárias ao estabelecido nas Diretrizes publicadas.

Neste curto tempo de trabalho, desde 2009, eu já fui chamado de autoritário e travei embates com pessoas que acreditavam que gestão democrática é a gestão que permite e executa tudo o que a maioria dos funcionários e servidores decide. Entretanto, quando tratamos de gestão democrática é necessário passar pelo corredor do compromisso político com a educação e da responsabilidade com a transformação social. O professor José L. Sanfelice trouxe, com a disciplina “Gestão escolar: abordagem histórica”, a discussão de outros aspectos da gestão da escola, pois ela não acontece no vazio, mas está condicionada ao seu contexto histórico, com seus aspectos políticos, econômicos e sociais. No plano de curso estava o seguinte trecho:

A organização e a gestão escolar, os modelos de formação, os currículos, os métodos de ensino e o público para qual as modalidades de escolas são destinadas estão intimamente vinculados às diferentes concepções de educação, projetos de nação e políticas que tornam dominantes nos países, em um determinado contexto estrutural e/ou conjuntural. Olhar para a história da educação brasileira, compreendendo as contradições de cada época, as disputas sociais e os interesses em jogo fornece, portanto, instrumentos para compreender as próprias condições históricas do presente e

pensar em alternativas que caminhem ao encontro de uma escola mais justa e democrática. (GODOI; SANFELICE, 2009, p.1)

Assim, para não se utilizar do conceito de gestão democrática de modo leviano, enquanto um slogan como nos alerta Azanha (1992), servindo a interesses que são contrários aos de uma educação progressista, não dá para pensá-la sem vinculá-la as suas raízes históricas, que estão fundadas na luta por uma sociedade mais justa, equilibrada e fraterna.

... nos anos 70 e 80, foram acentuadas as críticas à centralização do sistema educacional, situando-o como um instrumento de reprodução das relações sociais de dominação, agora associando a ideia de autonomia a uma concepção emancipatória e de democratização da escola. (OLIVEIRA; SILVA, 2009, p.21-22)

Nos anos 80, as lutas sociais levadas a cabo pela população organizada em movimentos urbanos pela educação pública (GOHN, 1985; SPOSITO, 1993), bem como em sindicatos dos profissionais da educação pela democratização do Estado, possibilitou a construção de um novo olhar para a administração escolar, prevalecendo o debate sobre a implementação da gestão democrática na educação (CUNHA, 1991). (GANZELI, 2009, p. 15-16)

Na primeira citação temos a discussão do papel da escola em superar as relações de reprodução social de dominação existente na sua estrutura, afirmando as ideias de autonomia e democracia, em uma concepção emancipatória da mesma; na segunda temos a participação da sociedade organizada na luta por um novo olhar para a administração escolar, em uma base mais democrática. Bryan (2009, 47-48) também trata desta questão levantando a crise de legitimidade do Estado centralizador e autoritário.

O que é comum e embasam os três autores destes recortes é a gestão democrática enquanto uma conquista voltada ao exercício da cidadania e a transformação social. Por isso, não dá para reduzir esta luta histórica por uma gestão democrática em um ativismo deliberativo, aonde todos votam sobre qualquer coisa, definindo a partir da maioria¹⁶ o que o “outro” deve fazer (nesse caso o outro pode ser o diretor, os educadores, ou mesmo as famílias dos alunos). É importante questionar as decisões quando estas estão atravessadas seja por uma visão a-histórica, seja pela perspectiva anacrônica e/ou visão idealizada.

¹⁶ José Mário Pires Azanha, em uma palestra de 1992, intitulada: Autonomia da Escola, um Reexame, trouxe a magistral citação de Alain – Politique, “‘A democracia não é o reino do número, é o reino do direito.’(..) não há tirania legítima; e a força do número não pode criar o mais elementar direito. O direito está na igualdade..

... a visão a-histórica que trata a escola que temos como um tipo de organização que sempre existiu mais ou menos dessa forma que conhecemos hoje, com essa estrutura, essa organização. (...) o que é o mesmo que dizer que não importa o passado, nem adianta pensar o futuro, pois o presente é a única referência e o único horizonte.

... a perspectiva anacrônica, que considera a escola de ontem muito melhor, em sua estrutura, em sua organização, em sua disciplina e em seu conteúdo, do que a escola de hoje. (...) desconsiderando as transformações ocorridas ao longo da história, algumas, inclusive, significando avanços importantes para a sociedade como um todo.

... a visão idealizada da escola, tomada como imagem e semelhança de uma sociedade igualmente idealizada, que toma tudo, todos e todas as relações como mera representação, ou como expressão ideal e distorcida da realidade, ou simplesmente como uma ideia geral e abstrata do mundo, do homem, da vida e de todas as coisas. (LOMBARDI, 2009, 181-182)

É necessário conhecimento teórico (e legal), compromisso consciente com um interesse determinado (que não pode ser o corporativista) e ter em conta as condições existentes para realizar o que fora deliberado. Tenho convicção que não é possível defender a distribuição do poder de decisão sem reflexão crítica, a consequente e necessária responsabilização frente à legalidade, a divisão de tarefas e o compromisso por uma escola melhor. Contudo, não é possível esperar as condições “ideais” para que a cidadania seja exercitada, pois seu exercício é inerente ao papel de formação da escola.

O termo cidadania, enquanto fundamento e consequência de uma democracia, pois só há um cidadão em uma democracia (vassalos é uma das outras opções) e só há uma democracia quando há cidadãos. Contudo, a palavra cidadania é perpassada por usos e significados diversos e conflitantes, ligados com a forma que se estabelece a ideia de participação política.

Cidadania tem sido ultimamente a palavra-chave de todos os discursos, do político ao educacional. A intensidade do uso do termo é proporcional à dificuldade de convivência entre os seres humanos. Homens e mulheres no contexto mundial, como no Brasil, não criaram uma ética política, uma ética social capaz de acompanhar os progressos em outros campos. (ANDRADE, 2004, p.01)

Martins¹⁷ (2000), buscando um conceito de cidadania, transitou por três concepções que podem ser mobilizadas para pensar esta democracia, e que podem se fazer presentes nas ações de gerir e gerar uma escola. A cidadania com valor econômico: o cidadão cliente; A cidadania com valor “gnosiológico”: o cidadão como

¹⁷ Disponível em: http://www.am.unisal.br/graduacao/ped/pdf/2007/art_conceito_de_cidadania.pdf
Último acesso: 20/03/2015

conhecedor de direitos e deveres; e sua concepção eleita como ideal, A cidadania com valor ético-político: o cidadão enquanto sujeito de seu próprio destino histórico.

No primeiro ele levanta os princípios de individualismo e reificação, cujos “direitos” são tomados por bens e serviços a serem consumidos pelo cidadão-cliente, cuja carta máxima de direitos estaria estabelecida no direito do consumidor. Temos direitos porque pagamos por eles, seja diretamente no mercado de consumo, seja indiretamente através dos impostos ao Estado. Esta perspectiva é muito rasa na perspectiva de ação voltada ao interesse coletivo:

Além desse individualismo extremado, tudo o que tem dimensão social, cultural, ética, religiosa transforma-se em coisa a ser produzida, devidamente oferecida a um mercado e consumida por ele, tal como uma mercadoria qualquer, isto é, tudo se reifica, tudo se transforma em coisa. (MARTINS, 2000, p.5)

Como no serviço público não há o pagamento direto pelo serviço prestado, nas relações políticas o que se estabelece como padrão é o clientelismo, “histórica barganha que macula a imagem da política nacional”. No clientelismo, para se respeitar direitos como uma educação de qualidade, a vaga em uma escola pública, a atribuição de período e turma ao educador, a formação de um “bloco” de escolas para um diretor administrar, a realização de uma festa na escola no sábado, para conseguir dos órgãos competentes da prefeitura uma reforma na escola pública, tudo depende da resposta a três questões: - De quem você é amigo? - Quem você conhece? ou ainda, - O que vou ganhar com isso?

No início do ano de 2014 um fato ficou marcado neste sentido, pois apesar de seguir a resolução de atribuição de monitores, da forma como estava escrito na regra, a atribuição de período teve que ser refeita por outras duas vezes. Pois, alguém se sentiu prejudicado e conhecia alguém no sindicato que se movimentou politicamente para reverter à atribuição. O problema foi da servidora que foi prejudicada pela nova atribuição e que não conhecia ninguém “de peso” para acolher os seus lamentos. Outra situação vivenciada aconteceu na primeira escola quando o grupo se propôs a fazer uma festa na escola no sábado e precisávamos de brindes para as brincadeiras e para o bingo, então um servidor propôs a troca de horas de trabalho (que seriam dispensadas) por uma quantidade de prendas que os funcionários trouxessem, informando que isso era comum em outras escolas.

A segunda concepção se refere ao cidadão como conhecedor de direitos e deveres, uma concepção legalista. O sujeito deve conhecer as regras que regem aquilo que pode e aquilo que não pode (os direitos e os deveres, apesar dessa segunda parte ser sempre esquecida) e os caminhos para cobrar o cumprimento dessas regras, se conformando com aquilo a que não tem direito.

O problema do direito é que ele não é um caminho reto e igualitário, tomemos o caso das ordens judiciais para matricular crianças no CEI. No ano de 2013 houve ao total cento e sessenta e três famílias que buscaram uma vaga no AG1 da escola na qual trabalhava e que foram classificadas conforme a resolução estabelecida pelo município. Da lista que resultou desta classificação as seis primeiras foram chamadas no início do ano, as demais famílias que fizeram o cadastro, seguindo as regras definidas pelo município, com a exceção de trinta e três delas, independente de sua classificação, foram deixadas de lado, pois não havia vaga. Afinal, não se construiu nenhuma escola na região que ampliasse a oferta vagas. Entretanto, aquelas trinta e três famílias mencionadas, das quais algumas estavam classificadas bem no final da lista, por conhecerem os órgãos competentes, por terem tempo de ir atrás, por terem condição de pagar advogado, ou por outra razão qualquer, procuraram o poder judiciário e conseguiram ser atendidas na frente das demais. Mas se a elas o direito foi reconhecido como subjetivo e imediato, como a lista de classificação é pública, o direito a educação não deveria ser estendido a todas as outras também? Martins argumenta ainda que conhecer o direito e aceitar aquilo que está definido é uma forma de agir com passividade, acrescentando que

Dessa passividade e indiferença, vista por Gramsci como o “peso morto da história”, decorre também a acriticidade, ou seja, o indivíduo passivo respeita os direitos e deveres que lhes são impostos sem questionar seus princípios, suas finalidades, a que interesses eles servem, enfim, sem se envolver com a dinâmica sócio-política, econômica e cultural que os forjou e sedimentou na sociedade, tendo em vista uma determinada correlação de forças entre os grupos sociais. (MARTINS, 2000, p.9)

A terceira concepção é a cidadania com valor ético-político: o cidadão enquanto sujeito de seu próprio destino histórico. Para construir esta concepção o autor uniu, a partir de pesquisa etimológica, os conceitos de cidadão (que goza de direitos e deveres) a de político (que participa da definição dos rumos da cidade). Com isso apresenta três pressupostos de seu conceito de cidadania: a participação, a igualdade e o acesso a informação, citando a construção do conceito desta forma:

..., a formulação a que chegamos do conceito é: cidadania é a participação dos indivíduos de uma determinada comunidade em busca da igualdade em todos os campos que compõem a realidade humana, mediante a luta pela conquista e ampliação dos direitos civis, políticos e sociais, objetivando a posse dos bens materiais, simbólicos e sociais, contrapondo-se à hegemonia dominante na sociedade de classes, o que determina novos rumos para a vida da comunidade e para a própria participação. (MARTINS apud MARTINS, 2000, p. 13).

Na gestão democrática a participação ativa, discutida, combativa nas decisões é princípio indiscutível, da mesma forma, que é princípio supremo do interesse público a construção de uma educação de qualidade. Em uma escola é destas duas referências que devem emanar as decisões que são tomadas, ou seja, a participação tem uma finalidade, a construção de uma escola de qualidade. Por isso não dá para o diretor aceitar a decisão da maioria, quando esta vai contra a construção de uma escola de qualidade. Por exemplo, se a maioria dos funcionários de uma escola decide que no dia sem aula, reservado em calendário para uma formação continuada dos profissionais, estes querem ir para uma feira na cidade de São Paulo para fazer compras, isto não é aceitável e é papel do diretor não referendar a situação.

A escola real, viva, com suas histórias, sujeitos, limites, possibilidades e contradições tem que ser posta no chão para apoiar o trabalho e a participação na definição de seus rumos. A reflexão sobre o contexto escolar e sobre as escolhas fundamentadas que o grupo faz é essencial para isso.

... o Projeto Pedagógico deve responder a pergunta: que indivíduos estamos formando para viver nesta realidade? A realidade, é claro, está calcada nos condicionamentos econômicos e políticos que a determinam. A leitura conjuntural deve contemplar, entre outros, o desemprego, a exclusão social e a desvalorização do trabalho humano, a ausência do Estado nas políticas sociais, as enormes desigualdades na distribuição de renda, a falta de recursos materiais e profissionais para gerir a educação. (AGUILAR, 2009, p. 56)

Contudo, no projeto político pedagógico da escola para a qual me removi não havia tal análise e também não havia qualquer sombra que indicasse que as datas comemorativas eram parte da cultura da escola. Também não havia naquele documento e em nenhum outro qualquer, a menção que tratasse a função do monitor como cuidador e assistente do professor e que retirasse sua função educativa¹⁸. Ao contrário, o que está estabelecido no Regimento Escolar do município é que sua atribuição é de “*promover a*

¹⁸ Há de se considerar que, por outro lado, na política municipal que gerencia a carreira do monitor/agente de educação infantil, há problemas que os diminuem enquanto profissionais da educação e isto resvalava e resvala diretamente no trabalho das escolas.

educação em sua integralidade, entendendo o cuidado como algo indissociável ao processo educativo”.

Como a história oficial presente no projeto da escola não era a história real, não pude planejar a intervenção e a negociação frente as diferenças, tendo em conta que da escola de onde vinha o trabalho com datas comemorativas já não era o norte da discussão, por isso me expus ao risco e fiquei vulnerável aos conflitos e as discordâncias. Principalmente, quando colocamos em discussão a diretriz curricular municipal que, quando tratava à que veio, dizia:

não se trata de atividades que se pretende desenvolver, tendo em vista determinadas prontidões que esperam que eles possam ter em outro nível de ensino; bem como não se trata também de pautar o trabalho na sequência de datas comemorativas, sempre desprovidas de sentidos para as crianças. (CAMPINAS, 2013, p.14)

Nesse sentido não caberia ao diretor educacional que está chegando a um novo contexto, apenas observar e sustentar um trabalho que vai contra um documento municipal publicado, pois este seria uma imposição da “estrutura verticalizada e burocrática”? Não caberia ao diretor educacional sustentar a autonomia da escola frente à ingerência de um governo? Afinal, o artigo 15 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional define que

Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público. (BRASIL, LDBEN, 1996)

O problema que coloco nestas opções de ações da gestão é embasada por Azanha. O autor defende que algumas palavras, quando se tornam indispensáveis para discussão de certos problemas, de tanto serem repetidas e utilizadas parecem se tornar sagradas, entre elas estaria a “autonomia da escola”. Entretanto, de acordo com o mesmo autor, essa palavra é deixada vazia ao não ser inserida em um caminho para a solução dos problemas enfrentados. Cita neste sentido a contradição entre discurso e prática na definição de políticas educacionais do município de São Paulo, cujo discurso defendia a autonomia da escola, mas na prática publicou um regimento comum das escolas que unificava procedimentos. No discurso defendia que as principais decisões devem ser tomadas pelo conjunto de pessoas envolvidas, mas na prática impôs a organização que substituiu as tradicionais séries anuais por ciclos.

Na teoria, a posição doutrinária e, na prática, a permissão exigida por razões de conveniência política ou administrativa. Outra coisa não fez a

Administração Municipal no discurso ("Exposição de Motivos"), senão a defesa da autonomia:

"Sem democracia interna e autonomia, a escola abandona o seu papel básico de produção de conhecimento e criatividade, reproduzindo repetitivamente procedimentos, a partir de decisões tomadas de cima para baixo."

Na prática, a proposta do regimento comum. Parafraseando o poeta que disse "a meia coragem é meia covardia", poderíamos dizer que a meia-ousadia é meia-timidez ou, ainda, que a meia-democracia é meio-autoritarismo. (AZANHA, 1992, p.39)

Neste sentido volto a perguntar qual seria o papel do diretor? Acolher as vontades de um grupo de educadores, não expressa e fundamentada no projeto pedagógico da escola, e ignorar o currículo municipal, ou cumprir "seu papel de gerente" e impor o trabalho definido no currículo.

Para entender o que aconteceu considero importante pensar em certas racionalidades que dividem e desagregam. Norbert Elias nos livros "Os estabelecidos e os outsiders" (2000) e "A sociedade dos indivíduos" (1994) mostra como grupos de indivíduos, que muitas vezes teriam mais motivos para sentirem-se uma parte duma mesma realidade, constroem em seu imaginário social representações que os dividem entre o "nós" e o "eles". E neste momento separam grupos que unidos teriam mais forças para realizar conquistas que agregariam a todos, dentro de um objetivo comum. Isso acontece muitas vezes na unidade escolar, quando se constrói representações que dividem equipe gestora de um lado e educadores de outro¹⁹.

Nesta figuração dividida entre "eles" e "nós" a equipe gestora assume certos discursos que tratam os professores como pessoas que não tem vontade em promover uma educação de qualidade, com interesse apenas em "tirar proveito da situação" fazendo menor esforço, ou que, por regra, têm de modo proposital o disparate de ignorar a orientação dada. Isto apesar de por exigência do concurso os gestores terem sido anteriormente professores. Os educadores, por sua vez, tratam os gestores de antemão como pessoas autoritárias, enquanto representantes dos órgãos centrais, com interesse de dominá-los, explorá-los e controla-los cada vez mais, prejudicando-os, impedindo-os de atuar de forma prazerosa e criativa, subestimando sua capacidade e isso sem conhecer sua realidade.

¹⁹ Fenômeno que acontece em outras polarizações presentes na escola como professores de um lado e monitores e agentes de educação de outro; professores de "creche" de um lado e professores de "emei" de outro; direção de um lado e orientadora de outro; escola de um lado e famílias de outro. Enfim, são diversas situações que desagregam e prejudicam o cotidiano escolar.

Acredito que para planejar e agir coletivamente, reconhecendo as atribuições diversas e percepções diferentes, é preciso muito trabalho, um contexto que favoreça e ter um grupo de pessoas comprometidas com o trabalho, dispostas a superar estas figurações. Para em conjunto buscar a leitura do mundo e do contexto local, eleger dimensões ético-valorativas, resgatar a historicidade da instituição e sua localidade e por fim, intencionalmente, planejar formas de produzir e acessar o conhecimento com os alunos. Infelizmente, nem sempre o contexto favorece, e a escola, apesar de ter autonomia garantida na letra da lei, não tem soberania para simplesmente deixar de lado a norma para continuar fazendo sempre do mesmo, sem motivos discutidos e referenciados na perspectiva de uma educação de qualidade.

Há de se pensar que as diretrizes curriculares da Educação Básica para a Educação Infantil no município, apesar de não ser organizada como um conjunto de atribuições prescritivas de trabalhos a serem desenvolvidos, tem força de lei e não podia ser desconsiderada. Entretanto, se houvesse uma voz na multidão que defendesse um trabalho, mesmo que se sustentasse nas datas comemorativas, mas que dialogasse com os referenciais teóricos presentes na diretriz curricular e apontasse caminhos para uma educação de maior qualidade, acredito que seria dever do diretor acolher a voz e colocá-la em discussão para defender o trabalho da escola, isso apesar da norma. Pois, como Michel de Certeau disserta, pessoas e grupos, fracos “*em meios de informação, em bens financeiros e em ‘seguranças’ de todo tipo*” se utilizam de criatividade dispersa, tática e bricoladora, para driblar, se apropriar e/ou subverter os aparelhos sociais produtores da disciplina. Ou seja, se o poder fosse exercido de forma a silenciar o outro, no sentido de discipliná-lo, os educadores encontrariam outro caminho para exercício de seu poder para driblar a norma imposta, referenciado nas discussões sobre Foucault, também entendemos que o poder não está em um lugar, mas em seu exercício. Nas palavras de Camargo:

Para esse filósofo francês, precisamos – e devemos – estar cientes de que o poder não se possui: se exerce; está em todas as relações; todos os indivíduos o exercem e o transmitem. Assim entendido, o poder não se reduz a um regime binário: uns têm; outros não. Esse entendimento abre possibilidades, até então não pensadas, de resistirmos aos disciplinamentos “impostos” a quem participa da vida escolar; também é positivo porque, no exercício do poder, inúmeros saberes são produzidos. (CAMARGO, 2007, p.53)

Mas não houve silêncios ou transferência de poder total para a gestão. Houve discordância, discussão, contestação, muita reclamação e trabalho, aonde corremos

riscos, ficamos vulneráveis, fomos afetados e nos sentimos ameaçados. Nos embates muitas vezes a entidade “prefeitura” se corporificou no discurso de alguns para impedir a discussão de textos e o planejamento do trabalho a ser realizado nas semanas subsequentes, justificando a realização de fórmulas já conhecidas. Apesar disso buscamos o convencimento, a leitura do documento, sustentados por princípios públicos e um norte a construir. Neste processo nem sempre foi possível

parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar os outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço. (LARROSA apud MOURA ANDRADE, 2007, p.259)

Na leitura feita por Moura Andrade de Larrosa o ativismo extremado, apressado e agressivo, que pode ser deduzido deste discurso que atribui ao diretor a capacidade de mudar a escola sozinho, impede que ele seja sujeito da experiência ao não se permitir ser afetado, esta postura o impede que se permita. Mas algumas vezes me permiti parar para pensar, olhar, escutar e ir mais devagar, reafirmando sempre que a função da equipe gestora neste sentido não era disciplinar, mas de por em discussão e ação. Nesse sentido a “equipe gestora” foi fundamental para enfrentar os problemas que eram postos.

Afinal, a ciência progrediu, a tecnologia se superou, as técnicas se multiplicaram, o acesso ao conhecimento se expandiu, mas no fim, para enfrentar os problemas do cotidiano da escola, carecemos principalmente de pessoas, com seus limites e possibilidades, dispostas a se fazerem parceiras para dançar juntas, mesmo com os pés descalços, dando os braços para coordenar vontades, antever os passos e enfiar os pés na lama, felizes apesar dos pesares.

Para dançar integramos setores de nossos corpos (ou mais de um corpo) para conseguir um movimento equilibrado, conforme um ritmo musical. De modo que membros superiores, inferiores, tronco, pescoço, cabeça e todas as partes possam sentir a emoção do indivíduo, ou grupo de indivíduos, e se expressar no ritmo escolhido. A pergunta que me faço é se na escola não deveríamos ensaiar passos de dança juntos ao invés de brigar para colocar “cada macaco no seu galho”?

A FELICIDADE DA GESTÃO DEMOCRÁTICA: RECONHECIMENTO NO TRABALHO

E como esse é um Seminário sério, que trata de coisas sérias, vou falar desse riso que está no meio do sério, que ocupa o sério, que se compõe com o sério e que mantém com o sério estranhas relações; desse riso que dialoga com o sério, que dança com o sério; ou melhor, desse riso que faz dialogar o sério, que tira de seus esconderijos, que o rompe, que o dissolve, que o coloca em movimento, que o faz dançar. (LARROSA, 2013, p.169)

Ser diretor de escola é um cargo de uma atribuição pesada, séria, daquelas que ser mal interpretado pode trazer consequências desastrosas para o grupo escolar. Mas, dentro desta seriedade, ao menos na educação infantil que faz parte da realidade em que vivo, é necessário reconhecer a necessidade do riso, reconhecer sua criança interior algumas vezes e encontrar o prazer de estar com outros. Me alegro quando chego a escola e vejo as crianças felizes no parque, rio sozinho, me alegro com a descrição dos educadores sobre os comentários ou situações inesperadas realizadas em sua turma pelas crianças, me alegro quando passo ao lado da sala e vejo o trabalho envolvido dos educadores na roda, me alegro com os gracejos comuns na relação profissional daqueles que fizeram parte da equipe gestora comigo, me alegro quando vejo os educadores discutindo e planejando comprometidos com a educação realizada na escola. Sem essas coisas esse cargo não me era possível.

Afinal, deixamos marcas e somos marcados, mas nem todas as marcas são doloridas, às vezes são sinais de contentamento, na realização pelo trabalho do outro. Nesse sentido, na segunda escola em que fui diretor, o trabalho construído com o grupo só se fez mais marcante no ano seguinte (2014), quando ultrapassamos os campos das divisões e acirramento (o nós e o eles), para alcançar pontos de convergência e conseguir pensar quais possibilidades de autonomia e autoria tínhamos naquele espaço. Isso só é possível quando existe um riso que se permite ser com o outro e não do outro, isso traz uma leveza ao diálogo.

quando entra o riso, o diálogo é diferente. Quando aparece o riso, objetiva-se o universo ideológico, a linguagem, a situação comunicativa, o plano (ideológico, linguístico e social) em que o diálogo sério é possível. O que se isola, o que se distânciava, o que se relativiza e se esvazia de sentido é o conjunto de convenções que amarram e imobilizam o diálogo: sua gramática. (LARROSA, 2013, p.179)

Rimos sozinhos, mas rimos melhor com os outros, e a alegria de ter conquistado uma autonomia pedagógica relativa aconteceu com o grupo de profissionais da primeira

escola que trabalhei como diretor. Isto antes de me isolar em uma sala. Era uma escola nova, recém-inaugurada, com educadores críticos, mas dispostos (a grande maioria pelo menos). Com parcerias importantes, em que o projeto pedagógico pode contar inicialmente com a coordenação comprometida de uma professora que não teve sua sala montada por falta de aluno; sustentada por uma Coordenadora Pedagógica que estava disposta a fazer algo novo e que tinha referências importantes para nos provocar; e tecido por uma orientadora pedagógica que chegou com o “bonde andando”, mas que não teve medo de enfrentar o desafio, com rigor teórico-prático, para costurar e alinhar diversas ideias em conjunto com muitas pessoas ainda inexperientes, incluindo o próprio diretor, o qual não cansava de provocar. Foram bons anos de estudo, diálogo, avaliação, planejamento, risos e novas práticas, que ainda hoje são citadas em algumas reuniões da SME (os risos não são citados).

O planejamento e gestão democrática, tendo como ponto de partida a problematização do real, o questionamento das práticas rotineiras que tendem apenas a reproduzir o mesmo não dando conta da realidade mutável, produz o novo, uma inovação. (BRYAN, 2009, p.52)

Por falar em felicidade, fico alegre em recordar, que no ano de 2014 o novo se realizou outra vez no trabalho pedagógico dessa outra escola, graças ao esforço coordenado de diversas pessoas, muitas especiais, mas com uma orientadora que, na escola desde 2010, não desistiu em acreditar que o novo era possível, e que, em princípio assustada com um menino na sala do diretor, não se poupou em trabalhar e provocar o administrativo para pensar o pedagógico. Neste tempo algumas pessoas escolheram outros caminhos em outras escolas, mas na relação com pessoas fazemos escolhas e elas também, e nem sempre todos concordam com a rima e a métrica de algumas palavras em uma mesma poesia. Camargo, ao discutir a experiência feita por Ellsworth, revela que

Com frequência, não [só] a racionalidade, mas a própria experiência de libertação pode não ser compartilhável, ou o conhecimento e a perspectiva de análise que se revelam como libertadoras para alguns podem ser opressoras para outros. Ainda segundo essa autora, a problematização é importante não porque quebra regras da razão, mas por permitir a crítica e, ao mesmo tempo, o reconhecimento de que nosso conhecimento não é único e pode oprimir outros. (CAMARGO, 2007, p.63)

Mas, apesar de algumas pessoas terem se removido da escola por se sentirem “oprimidas”, tenho ainda assim a grata esperança de acreditar que em 2015 tenho perspectivas, vontade, parcerias e naquelas que ficaram, pois, apesar dos meus limites, eu estou diretor com as pessoas que me cercam e com elas me refaço, me supero, me

reconheço e me realizo no trabalho dessas profissionais que trabalham e se reconhecem junto comigo. Apesar das dificuldades que se amontoam.

Os desafios são tantos que sem um tanto de leveza a esperança se findaria, e o encontro de pessoas comprometidas favorece esta leveza, mesmo quando a discussão é pesada. Tratando de encontro o leitor que chegou até aqui (se houver algum), talvez não tenha encontrado a discussão dos espaços colegiados, um dos campos principais de uma gestão democrática. É que entendo os colegiados como parte integrante do planejamento. Para tratar de planejamento é preciso falar de colegiados, de formas de avaliação de limites e possibilidades, de projeto de escola, de estratégias de planejamento para alcançar a qualidade na educação, de parcerias e compromisso e de como a gestão tem por constante desafio o enfrentamento do isolamento provocado pela cultura que permeia o serviço público, a política educacional que atribui ao cargo um poder gerencialista oriundo do setor privado, a burocracia técnica do serviço público e a demanda dos órgãos centralizados que tratam o diretor ora como um capataz ora como um menino de recado sofisticado e bem remunerado.

PLANEJAMENTO: NÃO SOU UM SUPER-HOMEM

A GESTÃO DA URGÊNCIA DO COTIDIANO

Planejamento, projeto, proposta. Palavras afins, mas com significados diferentes, ainda mais se acompanhadas, respectivamente, dos qualificativos “dialógico”, “político-pedagógico” e “pedagógico”. Há quem sinta mal estar só de ouvir essas palavras, como se elas fossem sinônimos de burocracia, obrigação enfadonha, atividades distanciadas da prática etc. Mas é possível, com algum esforço de pesquisa e de reflexão, compreender e distinguir esses termos. No entanto, se apenas esclarecer termos ou conceitos bastasse para resolvermos os problemas da nossa realidade ou das nossas escolas, os dicionários seriam as ferramentas mais importantes do mundo, principalmente nas instituições de ensino e de aprendizagem, que tantos problemas têm para enfrentar e que sempre são chamadas a planejar, a projetar e a planificar... visando, justamente, a sua superação. **Será que planejar, projetar e planificar realmente nos ajuda a resolver os problemas da escola?** (PADILHA, 2004, p.49)

Quando era adolescente, antes da chegada do século XXI, tendo a profecia atribuída a Nostradamus que dizia que o ano de dois mil chegaria, mas não passaria, ficava idealizando quantos anos teria ao me casar, quando teria o primeiro filho, depois de quanto tempo conseguiria comprar a minha casa (e se essas coisas aconteceriam antes ou depois do ano de dois mil). De certo modo, esta projeção de futuro era uma forma não sistematizada de planejamento.

Projetar-se a frente é uma tentativa de conseguir certo controle e segurança frente às incertezas futuras, para enfrentar o apocalipse do aleatório amanhã, onde nada se encontra definido. Afinal, nosso coração nos inquieta quando temos mais perguntas do que respostas. O que ocorrerá mais a frente? Quais os problemas que encontrarei? O que precisarei fazer? Conseguirei superar os limites impostos pela realidade? Terei pessoas que me apoiam? Alcançarei estabilidade emocional? Conquistarei os desejos que tenho?

São tantas questões sem respostas que qualquer noite e sonho podem ficar perturbados. Por isso, criamos um roteiro de respostas, são eles os hábitos, rotinas, crenças, representações sociais e outras formas pré-estabelecidas de reagir às situações e as sensações que nos deparamos. Esses esquemas de percepção, de apreciação e de ação nos deixam seguros, de modo que podemos agir sem nos questionar, podemos agir sem pensar, como se tivéssemos um instinto natural.

Quando não é possível parar pra pensar com calma na situação apelamos para este “instinto natural”. Agora, como parar para refletir se o tempo que vivemos é descrito como o tempo de vida líquida. Em um dos seus livros com este título (Vida Líquida) Bauman, ao pensar a frase “educação por toda a vida”, ele utiliza a alegoria de uma arma de fogo. O autor relata que este instrumento foi inventado para acertar um alvo, para isso o atirador deve decidir antecipadamente a direção e a distância a ser percorrida pelo projétil, pensar antes de atirar. Contudo, esta tecnologia atualmente estaria ultrapassada por mísseis inteligentes, que precisam *pari passu* “aprender no caminho” e “descartar no caminho”.

... o que se precisa fornecer-lhes desde o início é a capacidade de aprender, e aprender depressa. Isso é óbvio. O que, no entanto, é menos visível, embora não menos crucial que a capacidade de aprender rapidamente, é a capacidade de esquecer instantaneamente o que se aprendeu antes. Os mísseis inteligentes não seriam inteligentes se não fossem capazes de ‘mudar de ideia’ ou revogar as decisões prévias sem hesitação ou lamento... Não devem acalentar excessivamente as informações que adquirem nem desenvolver de maneira alguma o hábito de se comportar de acordo com essas informações. Todas as informações que recebem envelhecem rapidamente e, se não forem prontamente descartadas, podem desorientar em vez de fornecer uma orientação confiável. (BAUMAN, 2007, p.153-154)

A gestão do cotidiano escolar é muitas vezes intensa, de modo que em alguns momentos, quando entro no portão da unidade, os problemas são trazidos como um tiro para que encaminhe uma solução (que muitas vezes não temos), mesmo antes de falarmos bom dia às pessoas, mesmo antes de entrarmos na escola, mesmo antes de chegarmos à sala. Sem tempo de parar para pensar mais demoradamente sobre a situação, temos de agir e agir por instinto, aprendendo no caminho.

A orientadora da escola em que trabalho, corroborando a percepção do autor, diz que temos que trocar o pneu do carro com ele andando, porque muitas vezes não dá tempo de parar para discutir, pensar e refletir antes de tomar uma decisão. Tudo é iminente, todos que chegam até a direção, a própria orientadora, as famílias, professores, monitores, cozinheiras, funcionárias da limpeza, órgãos centrais da secretaria, etc., todos dizem que sua necessidade é a mais urgente e que a direção precisa eleger prioridades. Assim, para decidir quem vai atender primeiro e como vai agir, a pessoa que ocupa o cargo precisa utilizar seu hábito, seu conhecimento prático, para apreciar a situação rapidamente e agir prontamente.

... o conhecimento prático é uma operação prática de construção que aciona, por referência a funções práticas, sistemas de classificação (taxionomias) que organizam a percepção e a apreciação, e estruturam a prática. Produzidos pela prática de gerações sucessivas, num tipo determinado de condições de

existência, esses esquemas de percepção, de apreciação e de ação que são adquiridos pela prática e empregados no estado prático, sem ter acesso à representação explícita, funcionam como operadores práticos através dos quais as estruturas objetivas das quais eles são produto tendem a se reproduzir nas práticas. (BOURDIEU; SAINT-MARTIN, 1998, p.187)

A percepção de urgência da ação da gestão frente ao cotidiano da escola foi levantada por uma das disciplinas no curso, chamada “Planejamento e Avaliação”, da qual tivemos diversos professores, que nos obrigaram a parar e pensar as práticas para dobrar-se sobre o vivido. Uma forma apontada para objetivar e refletir sobre esta realidade foi o registro.

O registro permite a sistematização de um estudo feito ou de uma situação de aprendizagem vivida. O registro é História, memória individual e coletiva eternizada na palavra grafada. É o meio capaz de tornar o educador consciente de sua prática de ensino, tanto quanto do compromisso político que a reveste. Mas não é fácil escrever e refletir sobre nossa ação de ensino. (FREIRE, 2009, p. 16)

Parte do trabalho do diretor é fazer registros, escrever memorandos, ofícios, declarações, e-mails, planilhas, relatórios, atas, projetos, entre outros, porém, o registro cotidiano para tornar consciente a prática realizada era difícil acontecer. Frente às preocupações diárias o registro foi deixado de lado e assim não consegui estabelecê-lo enquanto uma prática sistemática. Mas, por motivos pessoais, já escrevia dois outros tipos de registros que puderam ser utilizados para análise nas aulas, o primeiro era uma lista de tarefas a cumprir e o segundo era um plano reflexivo anual sobre o trabalho do diretor.

O registro de tarefas a cumprir, é simplesmente uma lista de apontamentos que faço quase que diariamente, conforme recebo as demandas de trabalho. Quando recebo uma solicitação de material, quando sou convocado a fazer uma planilha que tem que ser levada a um determinado órgão centralizado, uma indicação de manutenção necessária, uma legislação publicada que tenho que ler para resolver um procedimento, uma ligação que precisa ser feita para resolver um problema, um e-mail que precisa ser enviado para regularizar uma pendência, entre outras tarefas, eu marco neste caderno.

Esta lista foi importante para o estabelecimento da minha rotina, tendo em conta que uma das minhas qualidades é a de ser esquecido e desorganizado (confesso). Assim, por ter o receio de perder no meio de outros papéis os “papeizinhos”, com bilhetes de necessidades que eram deixados em minha mesa, ou de deixar de lado por esquecimento uma tarefa importante, por causa de outras solicitações que aparecem na frente, afinal, a maioria das demandas não pode ser resolvida logo quando são trazidas, pois dependem

de outras condições para sua resolução, passei então a fazer este tipo de anotação. Quando então consigo resolver uma tarefa marco na lista que a ação foi realizada.

Diferente da lista de tarefas diárias, o plano reflexivo anual era realizado com um esforço individual para ler referenciais teóricos, refletir sobre o vivido e planejar intencionalmente a minha prática. Durante cinco anos de trabalho, em duas escolas diferentes, foram escritas sessenta e uma páginas no total, com interpretações sobre o vivido e as intencionalidades do “diretor” para a escola. Esse registro foi a minha tábua de salvação para conseguir objetivar e idear o trabalho de diretor educacional, na sua relação com os problemas enfrentados no ano anterior. De onde veio à necessidade de escrever?

Como professor sempre realizei o plano anual de aula no início do ano, algo que considero inerente ao trabalho do educador, então, fazer o plano de trabalho do diretor foi algo natural. Neste plano anual arrolava, refletia e problematizava as situações enfrentadas no decorrer do ano; levantava o contexto escolar junto do que refletia serem seus limites e possibilidades; apontava as idealizações e expectativas profissionais percebidas (intencionalidades); ao mesmo tempo em que procurava projetar o meu trabalho. Ao fazer este plano anual utilizava-me como referência, além do suporte teórico/literário, a legislação pertinente, as indicações de demandas apresentadas pelos profissionais durante o cotidiano e, especificamente, as apontadas nas reuniões pedagógicas de avaliação institucional (RPAI).

AÇÃO E PLANEJAMENTO: ALIENAÇÃO E EXTERIORIZAÇÃO?

...toda reflexão só tem significado se emerge da prática, procura analisá-la, fundamentá-la e a ela volta, no sentido de reforçá-la ou reconduzi-la, se necessário. Trata-se de uma espécie de distanciamento estratégico, para procurar ver de forma nova alguns elementos já conhecidos por nós. Mergulhados na cotidianidade de nosso trabalho, nem sempre dele nos distanciamos reflexivamente. No entanto, esse olhar crítico é fundamental para caminharmos com mais segurança e efetividade, para nos desembaraçarmos de alguns entraves e para descobrirmos novas alternativas para a melhoria de nosso trabalho, o que é, em última instância, o que estamos buscando enquanto profissionais. (RIOS. 1992, p.73)

O plano de trabalho reflexivo não era e não é o projeto político pedagógico da escola, mas apenas um dos planos existentes dentro dele. O problema é que em alguns dias mal conseguia sentar para fazer e olhar o registro da lista de tarefas e muito menos para rever o plano anual de trabalho. Nesses dias chegava ao final do expediente com a impressão de que não havia parado um minuto, mas que não tinha feito nada, só havia reagido às situações que me eram apresentadas. Considerando esta reatividade ponderei algumas vezes se tinha algum valor fazer um plano de trabalho e se realmente eu planejava alguma coisa. Mas o que é o planejamento?

Sobre isso, presente em um curso de especialização do Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica Pública, oferecido pelo Ministério da Educação, há a seguinte definição:

o planejamento consiste no processo de organização de determinada ação, o que implica um conjunto de encaminhamentos, princípios e pressupostos. A definição do caminho a ser percorrido para se alcançar o objetivo almejado envolve um conjunto de iniciativas e ações, entre as quais as elaborações de plano e projeto. (PEREIRA DA SILVA, 20-?, p.01)

O autor faz a diferença entre os conceitos de planejamento, plano e projeto. No texto ele discorre sobre dois usos para o termo projeto, enquanto em um define como um detalhamento de uma determinada ação, assumindo um caráter mais operacional, em outra acepção, apresenta o uso do termo no “projeto político pedagógico”, enquanto a proposta de trabalho da escola. O plano seria a documentação escrita do planejamento, sua oficialização, seu registro. Nas palavras do autor.

O plano consiste na sistematização do processo de organização da ação. No plano devem estar sistematizadas as ações que se pretende desenvolver, informações e princípios que balizam e sustentam essas ações. Ele se constitui num guia para a ação. Se o planejamento consiste no processo de tomada de decisões, o plano é a formalização dos diferentes momentos desse processo. O plano se configura, portanto, num registro escrito, apresentado sob a forma de um documento. (PEREIRA DA SILVA, 20-?, p.01-02)

Esta distinção entre plano e planejamento foi importante para entender a gestão do cotidiano da escola, pois o plano (ou agenda) é sistematizado a cada um determinado período, para indicar caminhos, orientações, princípios e metas. Mas o planejamento acontece no processo, tanto no momento quando se faz a escrita do plano de trabalho, quanto nas decisões das ações do dia-a-dia, quando o diretor tem que decidir como dar conta de uma situação. Karl Marx, que tem por fundamento entender a produção e reprodução da estrutura social a partir do trabalho, tem no livro *O Capital* um trecho muitas vezes citado.

Pressupomos o trabalho numa forma em que pertence exclusivamente ao homem. Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e a abelha envergonha mais de um arquiteto humano com a construção dos favos de suas colmeias. Mas o que distingue, de antemão, o pior arquiteto da melhor abelha é que ele construiu o favo em sua cabeça, antes de construí-lo em cera. No fim do processo de trabalho obtém-se um resultado que já no início deste existiu na imaginação do trabalhador, e portanto idealmente. (MARX. 1985, p.149-150)

Neste trecho Marx diferencia o trabalho humano a partir de uma ideação anterior, uma antecipação de resultado futuro da ação humana. Muitos artistas e artesãos poderiam discordar desta descrição, pois alguns deles, em seu processo criativo, vão descobrindo como sua obra vai ficar na ação de confecção do mesmo. Contudo, o recorte se justifica na discussão se entendemos o planejamento como uma imaginação, em que se idealiza um resultado (ou um processo de idealização). Neste sentido, podemos dizer que o que Marx argumenta é que o que difere o trabalho do homem do da abelha é o planejamento, sendo ele escrito ou não, sendo ele refletido e intencional ou não.

REGISTROS SISTEMÁTICOS E PLANEJAMENTOS REALIZADOS

A diferença do planejamento registrado é que ele permite retomar posteriormente as ações e pensar melhor sobre elas. Assim, retomando o caderno de tarefas a cumprir podemos, de uma forma não sistemática, dividir as tarefas que lá se acumulavam em sete tipos de demandas: as educativas ou pedagógicas; as burocráticas pedagógicas; as de controle funcional; de informação e comunicação institucional; do cuidado do patrimônio, da estrutura e dos equipamentos; da promoção dos colegiados e do atendimento aos setores da unidade; e por fim as demandas burocrático-administrativas (ou gestão dos documentos). Exemplificando:

- Demandas educativas ou pedagógicas: ir aos assessoramentos pedagógicos; acompanhar e promover a construção participativa na construção do projeto pedagógico (e projetos das turmas); solicitar a adequação da estrutura e a compra de materiais conforme os projetos construídos na escola; acompanhar o atendimento oferecido às crianças conforme os planejamentos; promover, organizar e acompanhar a formação dos educadores (inclusive GEM) e a avaliação institucional; agendar passeios; fazer bilhetes para as famílias; supervisionar e acompanhar a realização e a efetivação dos planejamentos de aula das turmas; supervisionar e acompanhar as avaliações trimestrais e individuais das crianças; ligar para as famílias quando alguma criança apresenta algum problema; acompanhar e promover os projetos transversais da unidade; promover festas e eventos de integração; promover a participação das famílias nas atividades pedagógicas da unidade; etc..
- Demandas burocráticas pedagógicas: visar os registros escolares, como atas de reunião e diário de salas; acompanhar a frequência das crianças, justificando ou cancelando os infrequentes; fazer processo para homologação de calendário; realizar o processo para aprovar o projeto político pedagógico; fazer matrícula e cadastro de famílias interessadas em vagas; organizar os registros da avaliação institucional; etc..
- Demandas de controle funcional: fazer folha de frequência de servidores; planilha de horas extras realizadas e de previsão; encaminhar medição de serviço da limpeza, zeladoria e vigilante; acompanhar o cumprimento de horário dos funcionários em geral; providenciar substituição de ausências, ligando para outras escolas e servidores que se dispõem; autorizar saídas para curso; conferir livro ponto; autorizar ausência abonada; alocar no sistema os professores e monitores; Fazer e/ou promover a avaliação de desempenho e probatório; cadastrar os educadores em sistema do Estado, e sistemas da prefeitura, inclusive com atualização de prontuário; fazer reunião para mediar e resolver conflitos, assim como para orientar funcionário na realização de suas atribuições; etc..

- Demandas de informação e comunicação institucional: fazer a leitura do e-mail institucional e diário oficial, dando atendimento ao que vem solicitado; comparecer a reuniões de orientação ao trabalho feita pelas diversas coordenadorias e assessorias; levar documentos da unidade para protocolar no departamento de parques e jardins, na secretaria da segurança pública, entre outros setores; encaminhar a frequência dos funcionários ao setor dos Recursos Humanos, solicitar aprovação de pagamento de hora projeto para professora a RR; informar ao NAED ausências de longo prazo e solicitar servidor para cobri-la; encaminhar memorandos, ofícios e e-mails solicitando serviços; encaminhar documentos para contador e setor financeiro; Responder as solicitações do conselho tutelar e acatar ordens judiciais; etc..
- Demandas do patrimônio, da estrutura e dos equipamentos: acompanhar o estado da estrutura física e dos equipamentos e zelar pela sua conservação; contratar serviços de manutenção e reparo; fazer a conferência da lista de patrimônio da unidade; solicitar materiais e equipamentos a CEB; comprar equipamentos de limpeza, pedagógico e bens duráveis; contatar fornecedores para fazer orçamentos; pagar, organizar notas fiscais, controlar extrato de conta-corrente e fazer a prestação de contas das verbas que recebe; etc..
- Demandas de promoção dos colegiados e de atendimento aos setores da unidade: a promoção da Assembleia de pais no início do ano, organizar a eleição e as reuniões do conselho de escola, acompanhar reuniões de TDC e de GEM, promover reunião com setores quando necessário; acompanhar reunião com alguns familiares, seja solicitado pelas famílias, seja solicitado pelos educadores; etc..
- Demandas burocrático-administrativas (ou gestão dos documentos): organizar o prontuário dos servidores e dos alunos, inclusive com sua atualização; armazenar registros pedagógicos e administrativos, incluindo ficha de entrega de uniformes; criar documentos que facilitem o acompanhamento de situações, como autorização de entrada; etc..

A forma de atendimento destas demandas depende da composição da equipe gestora e dos funcionários de apoio presentes na escola, assim como da força de pressão

exercida pelos demandantes envolvidos e do compromisso político da equipe.

Sobre a composição da equipe gestora esta nunca é certa, pois fica dependendo de diversos fatores. Por exemplo, logo quando entrei na prefeitura, na região Noroeste, havia grande ausência de Orientadora Pedagógica em diversas escolas, que normalmente são responsáveis pelas demandas educativas ou pedagógicas. Por essa razão os diretores destas unidades tinham que acumular estas tarefas ao seu trabalho cotidiano da forma que era possível. Em outras escolas que não tinha a vice direção, havia um servidor com uma limitação médica que era readaptado na secretaria e que em muitos casos não assumia a responsabilidade como gestão dos problemas cotidianos, sendo que alguns não tinham condições para assumir tal responsabilidade. Na escola em que trabalho atualmente, desde quando me removi a vice-diretora se encontra em licença médica, sem previsão de retorno, tendo que todo ano negociar no NAED a cobertura desta ausência. O que é certo é que uma pessoa não consegue dar conta de todas aquelas atividades, por isso precisa dividir tarefas com as pessoas que consegue, tentando quando é possível respeitar a atribuição dos cargos e contando muitas vezes com a boa vontade e disponibilidade dos demais.

A quantidade de demandas é grande, por isso como foi afirmado anteriormente nem sempre há muito tempo para discutir as situações, tendo o gestor que contar com seu “instinto natural” para resolvê-los. Por isso muitas demandas são deixadas de lado, como por exemplo, convocar o Conselho de Escola para discutir uma questão, colocando em relevo apenas aquelas demandas que podem levar a um questionamento dos órgãos centralizados. Para isso muitos acordos internos são feitos para evitar problemas com funcionários, e estas e outras demandas são simplificadas na sua complexidade e consequência. Por exemplo: uma professora do AG3 falta e não consigo outra profissional para substituí-la. Para não dispensar as crianças e descontentar famílias que terão que os levar embora pra casa, faltar no serviço e descontentes ligarão para reclamar no 156, gerando um processo que terá que ser respondido, o funcionário que está na secretaria reorganiza as crianças de uma sala com baixa frequência em outras, e pede para um monitor que deveria ficar com eles para substituir a professora que faltou. Outro exemplo, como há uma data para entregar a prestação de contas, e seu descumprimento pode acarretar consequências para a escola, então o diretor tira um servidor da sala de aula, deixando a equipe que fica com a criança desfalcada, para auxiliá-lo em seu trabalho. Para estes funcionários que os “ajudam” em “suas

necessidades” a direção permite certas regalias. Então foi resolvido o problema, certo? Ou foram criados vários outros?

Jesus Ranieri, em seu livro “Câmara Escura”, argumenta que muitas traduções de Marx também foram simplificadas, por traduzirem duas palavras diferentes, estranhamento e exteriorização, como uma só, alienação. Exteriorização seria o processo em que o homem objetivaria sua ideia através de sua atividade, sendo o trabalho o processo completo, da ideação até a materialização na realidade. No trabalho a pessoa tem uma ideia, mobiliza seus conhecimentos, utiliza os equipamentos e materiais existentes e constrói um produto, o qual posteriormente avalia sua eficácia. No trabalho, portanto, a pessoa é autora de sua obra, realizando sua auto-objetivação.

Assim, a auto-objetivação do sujeito realiza-se por intermédio da atividade, e esta só é passível de direcionamento correto se aquele conhece suficientemente bem a relação entre *meio* e *fim*. Para que a consciência se efetive é preciso que ela conheça o complexo causal e o dirija a partir de finalidades por ela colocadas, sem fugir, é claro, às determinações materiais que compõem este complexo. (RANIERI, 2001, p.52)

O planejamento faz parte deste trabalho humano, seria a ideação feita anteriormente (ou no processo) para depois ser objetivada através da atividade, realizada através da ação.

O estranhamento²⁰ viria do corte entre um processo e outro, quando o sujeito não tem consciência da relação entre meio e fim, entre o que idealiza/realiza e a sua consequência. Como se perdesse o domínio/responsabilidade sobre aquilo que faz. Isso implicaria uma própria perda de si. O problema aqui colocado é que o conhecimento prático, utilizado pelo diretor para decidir, faz parte de seu sistema de classificação (sua cultura), que é constituído a partir de sua história pessoal (condições de existência), e esses esquemas tendem a se reproduzir e a reproduzir as situações em que está inserido, sem a condição de alterar sua trajetória, isto se não houver a reflexão contínua sobre seu próprio trabalho.

Na ótica de Larrosa, o ativismo extremado, apressado e agressivo do sujeito moderno, o leva a pretender conformar tanto o seu entorno como o seu interno ‘segundo seu saber, seu poder e sua vontade’. Isto o impede de um gesto de interrupção que deixe que algo lhe aconteça, o afete, lhe permita (ANDRADE, 2009, p 258)

Buscando escapar destes novos os planos reflexivos de trabalho me

²⁰ Estranhamento teria o significado mais conhecido do termo alienação, como uma consciência que não tem domínio sobre a produção realizada pela sua própria atividade de trabalho e as relações de reificação produzidas pela exploração em um mercado que o compra, o vende e o expropria.

compunham a pensar nos problemas para planejar referências para ação do diretor educacional, buscando utilizá-los como registro do vivido. Cada plano teve um conjunto de preocupações específicas. Em 2009 houve três preocupações principais: fazer funcionar, fazer conversar e construir referenciais comuns. Tendo o contexto de uma escola recém-inaugurada, cheia de problemas de construção e falta de equipamentos era natural que a preocupação fosse criar as condições para a escola funcionasse, inclusive criando uma estrutura burocrática organizada. Com todos os profissionais vindos de lugar diferente se pensou na necessidade de fazer conversar para construir referenciais teóricos comuns e para transformar a inexperiência em inovação (limites e possibilidades). Em 2010 o plano se dividiu entre a estrutura física, administrativa e pedagógica, aonde se tentava apontar as necessidades e estratégias para alcançá-las, já se percebendo um tateamento no referencial teórico sobre gestão e escola e também um desconhecimento da morosidade dos processos na prefeitura. Tendo em conta que certas orientações só se transformam em documento por que há um problema instalado na realidade, percebemos tanto em 2011 quanto em 2012 a tentativa de enfrentar a divisão da gestão, marcada por visões sobre o que deve ser pedagógico e o que deve ser administrativo, apontava que o centro da escola era o pedagógico. Apesar de ter a presença das solicitações do colegiado no plano do diretor (que é diferente de plano diretor), o peso da responsabilidade do cargo foi sentido, refletindo os discursos que defendiam a função de liderança e mando frente aos conflitos, para decidir e se fazer presente. Por isso propunha a escola como uma oficina e não uma indústria, buscando outra referência de trabalho para o diretor.

Se o trabalho do gestor é diverso da atividade de toronar uma peça [que impõe um formato], ele pode lembrar o trabalho de certas oficinas artesanais. Algumas destas oficinas são marcadas pelo tipo de atividade lá realizada:

A - nestas o trabalho não é fragmentado e definido externamente por especialistas e regulamentações como nas indústrias fordistas, ela faz sentido para quem as executa, pois estes participam da concepção do trabalho;

B - os “louros” e sacrifícios do trabalho são partilhados;

C - todos trabalham na mesma oficina, cada um executando uma operação, mas cada artesão se sente responsável pela qualidade daquilo que todos fazem e expõe isto não pela crítica, mas pelo auxílio;

D - há uma proposta educativa inerente a organização do trabalho, pois todos buscam ensinar e aprender aquilo que sabem, isto para que o colega ao lado adquira o domínio das ferramentas do ofício;

C - por isso cada sujeito se identifica com o produto realizado, se reconhece nele, há uma amorosidade ao dizer “eu que fiz” ou “eu ajudei a fazer”;

D - este sentimento é exercido constantemente, afinal a oficina artesanal não vive de cópias, mas dos frutos da criação;

E - há em cada projeto diferente o desafio de elaborar o como fazer;

F - nesta experiência o fortalecimento da oficina representa o fortalecimento pessoal e o contrário também é verdadeiro;

G - os sujeitos se encontram marcados pela oficina e ao mesmo tempo deixam suas marcas pessoais no trabalho que é realizado, ou seja, é visível a marca pessoal no trabalho produzido, a singularidade de quem o fez.

O trabalho do grupo gestor pode ser pensado como parte desta oficina. Não como o especialista, que dentro de seu escritório dita as normas e procedimentos para o operário executar, sem que este saiba o que o outro está fazendo. Mas como aquele que constrói os processos de trabalho junto com a comunidade educativa, buscando imprimir na unidade escolar marcas identitárias de qualidade que os represente, e assim, cada problema é percebido singularmente como um desafio de superação e crescimento para o coletivo. (KOCHEM, 2011, p.~)

Já em outra escola, após ter lido documentos deste outro espaço e ter conversado com algumas pessoas sobre crises enfrentadas, levantando acordos internos complicados, trouxe para o plano de trabalho de 2013 e manteve no plano de 2014 as seguintes propostas:

na carta pedagógico-administrativa de 2013, declarava certos sonhos profanos, a saber:

1 – A necessidade de reconhecer os afetos e interesses singulares das crianças e dos adultos que se encontram em relação na unidade;

2 - Tornar claro a necessidade de distinguir a finalidade do patrimônio e serviço público do patrimônio e serviço privado;

3 – A preocupação em apresentar e assumir junto com a equipe, certos princípios da administração pública, que seriam utilizados nas decisões da gestão

...

4 – A disposição em seguir o caminho democrático, sustentado nos princípios declarados anteriormente e nos colegiados representativos, como forma de ouvir a comunidade educativa. Negando a visão de que ser democrático é fazer o que a maioria de um setor quer, como é pressuposto quando se trata de gestão democrática;

5 - A necessidade de apontar horizontes estruturais para o Centro de Educação Infantil. (KOCHEM, 2014, p.~)

A ideia de sonho profano pretendia juntar duas frentes da escola. O sonho, porque o espaço da educação deve ser um lugar de utopias, em que é necessário acalentar a ideia de uma escola melhor, de uma educação melhor, de uma comunidade melhor, para construir uma sociedade melhor. Por essa razão, conforme defende Aguilar, no Projeto Pedagógico deve-se fazer uma leitura conjuntural da realidade que temos, para então responder neste projeto qual tipo de cidadão queremos formar para viver nesta realidade, lembrando que na ideia de projeto há um caráter operacional, ou seja, que indica ações de trabalho para alcançar um fim (que não pode ser um simples alvo). Profano no sentido de ser um sonho assentado em uma realidade terrena, em um espaço público que não deve ser igual a uma indústria (espaço sem participação política), não deve ser igual a uma casa (espaço de interesse privado) e não deve ser igual a uma igreja (espaço dos dogmas de fé). Profano porque este projeto pedagógico que se realiza no cotidiano da escola deve acalentar um espaço de cidadania

participativa, mantendo por supremacia o interesse público, assentado em discussões abertas, com fundamentação teórica e empírica. Não pode se tornar local de autoritarismo, em que cada um defende os seus interesses pessoais, fundamentando-os em crenças dogmáticas (sejam elas religiosas ou não).

O referencial legal²¹ defendido para seguir o caminho democrático fora encontrado como resposta aos embates vividos na escola anterior, principalmente, no ano de 2012.

O que orienta a aplicação das normas do direito administrativo são princípios utilizados como referência para as decisões e interpretações das mesmas. Aqui ressaltamos oito deles: a legalidade, impessoalidade, moralidade, publicidade e eficiência, sendo que alguns acrescentam a esses o princípio da participação, e como alicerce destes princípios a supremacia do interesse público e a indisponibilidade do interesse público. No caso do Centro de Educação Infantil o interesse público se remete a educação e cuidado de qualidade a ser oferecido as crianças atendidas, e o princípio da supremacia do interesse público (1) define que estes são superiores aos interesses particulares, seja de um funcionário, de um gestor, ou mesmo da família; o princípio da indisponibilidade (2) complementa o da supremacia ao determinar que a autoridade responsável pelo serviço não pode se abster de defender o interesse público.

A legalidade (3) se refere à necessidade de pautar as decisões administrativas em leis, decretos, resoluções e outras disposições legais, que devem fornecer as possibilidades e limites para o ato administrativo; a impessoalidade (4) sustenta que a ação do serviço público não pode dar diferente tratamento a pessoas que se encontram na mesma posição/situação/condição, por razões de preferência ou interesse pessoal, parentesco, proximidade ou por ter relações afetivas diferentes; a moralidade (5) denota a obrigatoriedade da ação gestora ser sustentada por valores éticos; a publicidade (6) se remete ao dever de apresentar os atos administrativos e seus referências de maneira pública; a eficiência (7) se refere ao correto processo que deve ter a ação do serviço prestado, de modo a alcançar o destino a que ele se propõe, e, por fim, a participação (8) está ligada a imperiosa relação democrática a ser estabelecida nos órgãos públicos.

Deste modo, o desafio primeiro desta gestão é conseguir manter o animo, a alma do trabalho educativo, sem deixar de lado os princípios que devem reger a administração pública. (KOCHEM. 2013, p.~)

Na carta de intenções existente no plano de 2013 havia, a partir das reflexões construídas, a intenção de sacralizar estes referenciais, para buscar constituir algumas palavras como sagradas, especificamente as palavras legalidade, impessoalidade, moralidade, eficiência e participação (entendidas dentro da supremacia do interesse público), no sentido de conhecidas, entendidas e respeitadas, pois somos servidores públicos. O que não é uma coisa simples e fácil, pois recebemos pressões quase todos os

²¹ Oriundas do artigo 34 da constituição federal:

“A administração pública direta e indireta de qualquer dos Poderes da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios obedecerá aos princípios de legalidade, impessoalidade, moralidade, publicidade e eficiência” (BRASIL, 1988).

dias para que ajamos por outras razões e outros motivos.

Nesse sentido a supremacia do interesse público é uma linha importante para costurar os demais princípios, pois estes servem ao interesse público. Deste modo, em alguns momentos há de se ter flexibilidade para entender resoluções e comunicados que deveriam regular leis maiores, mas que na prática impedem ou que limitam a possibilidade de um atendimento de educação com um mínimo de qualidade. Por outro lado, o nível de qualidade esperada, precisa ter em conta as condições reais, e o diretor sozinho não pode se dar o poder de querer consertar situações que são da competência dos órgãos centralizados da secretaria de educação. Pois ter flexibilidade não significa desconsiderar a estrutura e perder a linha e a compostura, afinal, nosso corpo tem flexibilidade, mas precisa de uma coluna para mantê-lo ereto sobre seus pés.

Como exemplo, poderíamos levantar o módulo por crianças para atender os bebês do agrupamento 01 (oito crianças por educador) e do agrupamento 02 (14 crianças por educador), que são estabelecidas por resolução que acredito definem a quantidade de educadores numa proporção complicada para o atendimento do cuidado e educação com melhor qualidade. Apesar disto, também acredito que não deve ser o diretor que em sua sala fechada deve alterar este módulo. Esta luta por uma melhor qualidade deve acontecer para além dos muros da escola e de sua sala. Contudo, além desta proporção, há a inserção de mais crianças por ordem judicial, e nesse sentido cabe à flexibilidade para conseguir mais educadores quando a quantidade de matriculados ultrapassa o módulo, ou para transferir crianças do agrupamento 01 para o agrupamento 02, quando isto for favorável a criança, por conta de seu desenvolvimento, independente das resoluções. .

CONSIDERAÇÕES FINAIS: COLEGIADOS E PARTICIPAÇÃO, ALIMENTANDO O LOBO BOM

Nenhuma pessoa isolada, por maior que seja sua estatura, poderosa sua vontade, penetrante sua inteligência, consegue transgredir as leis autônomas da rede humana da qual provêm seus atos e para a qual eles são dirigidos. Nenhuma personalidade, por forte que seja, pode, como o senhor de um império feudal puramente agrário – para dar um exemplo ao acaso –, deter mais do que temporariamente as tendências centrífugas cuja força corresponde às dimensões do território. Ela não pode transformar sua sociedade, de um só golpe, numa sociedade absolutista ou industrial. Não pode, por ato de vontade, promover a divisão de trabalho mais complexa, o tipo de exército, a monetarização e a total transformação das relações de propriedade que se fazem necessários para que se desenvolvam instituições centrais duradouras. Está preso às leis das tensões entre os vassalos e os senhores feudais, de um lado, e entre os senhores feudais rivais e o governante central, de outro. (ELIAS, 1994, p. 48)

Somos seres de relação, interdependentes, e na escola deve-se ter clareza de que não é o gestor que atuará com as crianças, não é o gestor que fará a limpeza da escola, não é o gestor que fará a comida das crianças, não é o gestor que controlará a entrada das pessoas na escola. São os demais profissionais que farão isto. Da mesma forma não é o educador e demais funcionários que controlarão o ponto, que abrirão o e-mail institucional da escola, que estabelecerão a pauta do TDC, que serão convocados para reuniões com os órgãos centralizados da secretaria, que redigirão memorandos e ofícios em nome da escola, que farão a matrícula e cancelamento das crianças, que serão chamados a responder pela escola quando houver algum problema. Contudo, as atribuições dos diversos profissionais se resvalam o tempo inteiro, o trabalho de um incide sobre o trabalho do outro, e esta interação pode potencializar ou diminuir a ação de cada um.

Acontece que quando o gestor é admoestado a se responsabilizar sozinho pelo trabalho dos demais, seja como um *gerente responsável*, que deve fazer cumprir as determinações vindas dos altos escalões, seja como um *pai/mãe provedor*, que deve atender todas as solicitações dos funcionários, ele é empurrado para o alto de um pedestal, que alimenta a sensação de que ele deve ter o poder da última palavra na escola.

Quando alguém num cargo de chefia se vê colocado neste pedestal e, lá de cima, passa a ver o produto do trabalho dos demais como seu mérito ou sua culpa, a relação que ele estabelece com o outro é de coisa. Este outro passa a ser uma ferramenta

para alcançar um fim ou uma pedra que estorva alcança-lo. Neste sentido, deixa de existir um processo de construção de qualidade negociada, o tempo passa a ser linearmente determinado, a relação dialógica passa a ser impossível e a gestão democrática inexistente. Mas, se o gestor tem ferramentas a sua disposição, ao invés de pessoas com quem trabalha, o planejamento pode ser mais fácil e objetivo, o plano de trabalho mais bem definido e coerente.

Só que apesar de conseguir fazer um plano bem elaborado, este diretor lata não é capaz de deter, mais do que temporariamente, as tendências construídas nas relações de interdependência de dentro e fora da escola (o cotidiano), e também não consegue promover uma transformação sustentada no grupo, porém consegue desmobilizar um caminho que era perseguido anteriormente.

É este lobo mau que a ficção de *gerente responsável* ou *pai/mãe provedor* cria como representação de “chefia imediata”, acreditar que consegue como um super-homem ou uma mulher maravilha mover sozinho montanhas, independente da quantidade de casas daquele local que será destruída no processo de implantação do seu plano.

Sobre esse lobo mal, inspirado por Walter Benjamin, que defendia que algumas histórias transmitem experiência ao invés de informação, em conversa com uma professora, recordei-me desta história:

HISTÓRIA: DOIS LOBOS DENTRO DE MIM



Conto Cherokee recontado por Fabio Lisboa

Os anciões Cherokee estavam preocupados com um dos garotos da tribo que, por se sentir injustiçado, tornou-se agressivo. O avô do menino o traz para perto de si e diz:

- Eu entendo sua raiva. Há uma batalha terrível entre dois lobos que vivem dentro de mim. Esses dois lobos tentam dominar o espírito de todos nós. Um é Mau. Seus dentes são fortes como raiva, inveja, ciúme, tristeza, cobiça, arrogância, pena de si mesmo, culpa, ressentimento, inferioridade, orgulho, superioridade e ego.

O outro é Bom. Seu olhar é forte como alegria, esperança, serenidade, paz, humildade, empatia, bondade, generosidade, verdade, perdão, compaixão, harmonia e fé.

O neto pensou nessa luta e perguntou ao avô:

- Qual lobo vence?

O velho índio respondeu:

- Aquele que você alimenta!

Disponível em:

<http://www.contarhistorias.com.br/2011/04/historia-dois-lobos-dentro-de-mim.html>

Último acesso: 22/06/2015

Não somos super-homens, mas nos apropriamos de ideias mobilizadoras de ações e para colocá-las em prática é preciso pensar no trabalho, não como um “especialista” (alguém acima dos demais), mas como alguém que compõe um grupo, com uma função importante, mas que não é a principal.

há que se pensar na existência de canais e espaços de trabalho institucionais através dos quais é possível desenvolver estratégias para a superação de tais limites. O Projeto Pedagógico da escola se constitui um desses espaços desde que, em primeiro lugar, seja elaborado tendo como base sua relação com a estrutura e com a conjuntura da sociedade onde se insere. (Aguilar)

Isso se chama reconhecimento das interdependências. Considerando que sem as crianças, famílias, educadores, profissionais de apoio, os espaços, tempos de planejamento e avaliação e demais recursos não existe escola de qualidade, mas a existência deles não é suficiente para construir uma melhor educação, é necessário mobilizá-los para a construção coletiva de um Projeto Político-Pedagógico. Planejar este trabalho significa acreditar que há um fazer, que há possibilidades, que existe um potencial para a autoria e a autonomia, esta última prevista em lei, mas muitas vezes sacrificada no dia-a-dia.

... o diretor enfrenta grandes desafios. Ele está sendo cobrado a “aposentar” figurinos ultrapassados como o de **“autoridade máxima da escola”, “controlador”** ou **“office-boy de luxo”**.

Estas máscaras que o diretor foi obrigado a usar – e que às vezes chegaram a confundir-se com seu próprio rosto – começam a ser arrancadas. ...

No decorrer da década de 80, com o aprofundamento do processo de democratização política de nossa sociedade, aumentam as pressões para que

o diretor revele sua face de educador. A própria palavra “diretor” começa a ser questionada.

...

Acredito que, nos próximos anos, iremos assistir à metamorfose do diretor-feitor em “educador-dirigente”, capaz de contribuir para formar, na Escola, um coletivo de dirigentes. A época dos salvadores da pátria – ou salvadores da Escola – está no fim. Não acreditamos mais em “presidentes super-heróis” nem em “diretores-prodígio”.

Hoje sabemos que, se um país ou uma Escola naufragam ou prosperam, a responsabilidade não pode ser atribuída apenas ao presidente ou ao diretor, mas ao coletivo, que apoiou a direção tomada, através de ações ou omissões. (NOGUEIRA, 2012, p.58-59)

Podemos considerar, tendo em conta a referência do planejamento como a exteriorização da ideia de uma pessoa, - ou um conjunto de ideias por um grupo de pessoas - que o projeto político pedagógico acontece nas ações cotidianas da escola. Esta proposta de trabalho, enquanto um fazer, pode se realizar na direção de práticas mais progressistas, emancipadoras e marcadas pela autoria dos profissionais, ou pode ser marcada pelo autoritarismo, por dogmas culturais “indiscutíveis” e coerentes com um sistema macro social, que frente a suas contradições, mantém e produz o individualismo, o consumismo, a passividade, a desigualdade e a injustiça.

No ano de 2014 trabalhei em uma escola que conseguiu desenvolver seu fazer com marcas progressistas, emancipadoras e de autoria, mas a construção coletiva anterior do documento escrito, chamado mais costumeiramente de projeto político pedagógico, não havia acontecido. O que aconteceu foram que práticas, algumas alicerçadas nas propostas existentes no documento, dispararam outras práticas que culminaram nas marcas mencionadas do trabalho. O que quero argumentar é que se a gestão impusesse o detalhamento de ações existentes no documento escrito, abortando iniciativas que promoviam outras propostas, as marcas do trabalho poderiam ter acontecido em outras direções não tão progressistas e democráticas.

Parecem duas informações contraditórias. A primeira defendendo que é necessário mobilizar o grupo para construir um projeto pedagógico e acreditar que há um fazer para ser planejado. A segunda que o projeto pedagógico acontece nas práticas cotidianas dos sujeitos e que não podem ser tolhidas por um documento escrito. Acredito, no entanto, que não são contraditórias, mas são processuais. Acontecem num movimento de alimentação, às vezes do escrito para as práticas, às vezes das práticas para o escrito. Nesta relação às práticas seriam representadas pelas mãos, enquanto habilidades/técnicas, enquanto conhecimentos práticos, enquanto hábitos estéticos e morais, enquanto corporeidade. O escrito seria representado pela cabeça, enquanto

reflexão sobre a realidade, enquanto antecipação do esperado, enquanto tentativa de controle das ações futuras, enquanto escolhas utópicas.

Richard Sennett é conhecido por seu livro “A corrosão do caráter”, que trata das mudanças que ocorreram no mundo do trabalho. Mas em 2009 saiu no Brasil a tradução de outra publicação muito interessante do autor, “O artífice”. Nesta obra ele inicia trazendo uma discussão relativa ao pensamento de Hannah Arendt, para quem

Em *A condição humana* (...) sustentava que o engenheiro, ou qualquer produtor de coisas materiais, não é senhor em sua própria casa; a política, colocando-se acima do trabalho físico, é que deve tomar a frente. Chegara a essa conclusão na época em que as primeiras bombas atômicas foram criadas, em 1945, no contexto do projeto *Los Alamos*. Agora, durante a crise dos mísseis, os americanos jovens demais para terem conhecido a Segunda Guerra Mundial também haviam sentido medo de verdade. (SENNETT, 2009, p. 11)

Nesta obra, diferente de sua professora Arendt, Sennett considera que certas divisões entre prática e a teoria, produtor e usuário, técnica e expressão, artífice e artista, - aqui acrescentaria político e trabalhador, dirigente e educador -, podem ser superadas ao construirmos outros referenciais. Referenciais que podem ser encontradas no livro citado na figura do bom artífice, enquanto “propostas alternativas e viáveis sobre as possibilidades de levar a vida com habilidade”.

Habilidade artesanal designa um impulso humano básico e permanente, o desejo de um trabalho benfeito por si mesmo. Abrange um espectro muito mais amplo que o trabalho derivado de habilidades manuais; diz respeito ao programa de computador, ao médico e ao artista; os cuidados paternos podem melhorar quando são praticados como uma atividade bem capacitada, assim como a cidadania. Em todos esses terrenos, a habilidade artesanal está centrada em padrões objetivos, na coisa em si mesma.

O *artífice* explora essas dimensões de habilidade, empenho e avaliação de um jeito específico. Focaliza a relação íntima entre a mão e a cabeça. Todo bom artífice sustenta um diálogo entre as práticas concretas e ideias; esse diálogo evolui para o estabelecimento de hábitos prolongados, que por sua vez criam um ritmo entre a solução de problemas e a detecção de problemas. (SENNETT, 2009, p.19-20)

Deste modo, seja na figura do bom artífice, seja na figura do educador dirigente, temos que alimentar a representação do lobo bom, fazendo frente a outras formas de entender a gestão de uma escola. Uma das maneiras de alimentar esta representação no cotidiano é fortalecendo os profissionais comprometidos da escola e fora dela (o que inclui as famílias e os profissionais da equipe gestora) e fortalecendo os colegiados representativos.

A forma de gestão democrática, na medida em que instaura relações comunicativas entre os agentes, é a única que possibilita articular as contribuições cognitivas provenientes das diversas origens, visando tanto à

criação de relações democráticas no interior das instituições como à construção de um sistema de ensino que se caracterize pela qualidade do seu trabalho pedagógico. (BRYAN, 2009, p.50)

Na escola que atualmente trabalho há dois colegiados mais ativos. O primeiro é composto pelos profissionais da escola e acontece em quase toda reunião semanal do TDC, pois após o meio dia (essa reunião de professores acontece das 11:10 até 12:50) convocamos para participar ao menos um monitor/agente de educação de cada sala, um representante da cozinha e um da limpeza. Após este horário discutimos e deliberamos sobre assuntos referentes à organização e ação da escola. O segundo colegiado se refere ao conselho de escola, que possui uma legislação própria, e é um dos únicos momentos em que a família pode participar para discutir sobre os assuntos e as necessidades da escola. Por essa razão algumas decisões/deliberações são definidas apenas nesta reunião, como por exemplo, a prioridade de gastos da verba recebida. Nesses assuntos não adianta apenas pedir para o diretor, o profissional da escola que quiser ser atendido em suas solicitações precisa se fazer representado neste colegiado.

Outro colegiado essencial, mas não tão frequente, acontece na RPAI, que por envolver todos os profissionais da escola, avalia o trabalho, define diretrizes pedagógicas do trabalho e aponta necessidades a serem atendidas. Há também uma reunião de final do período do monitor/agente de educação, que é convocada quando há algum problema a resolver.

Estes colegiados já faziam parte das referências construídas em meu trabalho antes deste curso de gestão, mas uma fala do professor Bryan foi essencial para pensar a forma com que fazia o planejamento e como entendia a gestão democrática. Em sua aula ele defendeu que um problema que é só do gestor, não é um problema, mas uma angústia pessoal. Para que sua angústia pessoal se torne um problema o gestor precisa dividi-lo sistematicamente com os seus pares, fazendo com que ele seja visto, percebido, entendido e apropriado pelo grupo²² como um problema de todos. Por outro lado o gestor não pode desconsiderar que a prefeitura é um mar de intensões e tensões promovidas nas coordenadorias, assessorias, gabinetes, NAEDs, sindicato e outras instâncias, que alimentam ondas de boatos que batem na escola. E se cada boato for

²² Esta é mais uma das razões para constituir e fortalecer os colegiados, para dividir os problemas e a deliberação sobre eles. Ressaltando que quando defendemos o estabelecimento de processos decisórios nos colegiados (principalmente aqueles que não paralitem a ação de gestão), estamos tratando de divisão do exercício de poder.

tomado constantemente como um problema a ser divulgado, problematizado e discutido com o grupo, o trabalho na sala de aula perde o mínimo de tranquilidade e continuidade para acontecer. Por esta razão o gestor precisa separar o que é um problema e o que é um boato, contando com parcerias para pensar sobre isso.

Foi com essa fala e outras discussões presentes no contexto vivido que voltei a respirar uma crença na ação coletiva. Com mais energia mobilizei o Conselho de Escola para se organizar e resolver o problema da coleta seletiva, que acontecia no prédio da associação de moradores ao lado da entrada da escola, e que havia se tornado um lixão, resultando na eleição de outra presidência da associação, por influência e ação das famílias do conselho. Mobilizei os professores, o conselho de escola, participei de sessão na câmara de vereadores, posicionei as famílias sobre a situação de superlotação da sala de seus filhos, por causa da quantidade de ordens judiciais recebidas (infelizmente sem sucesso). Comecei a agir mais ativamente no Conselho Fiscal do FUNDEB, buscando ampliar as formas de acompanhamento dos gastos apresentados nas reuniões e respostas quanto a questionamentos realizados por outros diretores. Participei da construção da Associação dos Especialistas da Educação da Rede Municipal de Campinas, sendo escolhido como diretor suplente. Afinal, como mencionamos anteriormente, alguns problemas da escola são em razão de situações que acontecem fora dos seus muros, e, como perspectiva de cidadania apontada, não me era possível agir com passividade e resignação.

Se os problemas percebidos pelo gestor devem mobilizar outras pessoas a se comprometerem com eles, ao mesmo tempo os problemas enxergados pelo grupo de trabalho/comunidade educativa precisam ser tomados pelo gestor como compromisso. Isto não significa que o diretor deva-se dobrar a qualquer proposta que agrada a maioria, pois ele ainda responde pela escola e deve ter firme certos princípios na condução de sua ação. Princípios que precisam, ao ser reflexivamente engravidado por eles, ser paridos na ação cotidiana.

Isso não é fácil, pois a realidade não vem pintada de preto e branco e, muitas vezes, ela não espera para que possamos pensar e tomar uma posição sobre o assunto (se bem que o reconhecimento desta necessidade seria de grande valia). Assim, para predispor o que se espera viver a partir do vivido, se justifica a reflexão antecipada sobre o cenário em que atuamos. Para avaliar o trabalho, eleger referências, buscar parcerias, elencar dificuldades que antevemos e detalhar os projetos que temos e os

objetivos que almejamos. Nesse sentido o planejamento reflexivo e projetivo existente no plano também é catártico e mobilizador, mas precisa ser retomado nas ações cotidianas do grupo e de si mesmo, sem, entretanto, violentar o trabalho em processo.

Na construção coletiva da proposta de trabalho escrita da escola precisamos avançar, eu e a comunidade educativa, para constituir um projeto político pedagógico que consiga ganhar corpo e perdurar no tempo. Não como uma coisa estável e morta, mas como uma instituição com uma identidade própria referenciada e fortalecida em sua história, em seus projetos e em seus sujeitos. Isto ainda é um desafio.

A união entre mãos e cabeça (e demais partes) é representada pelo corpo, que precisa ser mobilizado em uma direção. Mas como cada corpo deixa uma marca diferente e o fazer desenvolvido vai estar relacionado com as possibilidades e limites deste e sua história, os super-homens e mulheres maravilhas, não podem ser tomados como modelos a serem alcançados. Cada profissional deverá construir a sua forma particular de articular os limites e possibilidades do seu corpo com a perspectiva do grupo da qual participa, com os referenciais escolhidos dos bons modelos (teóricos ou não), e a partir disso constituir na relação com o outro e consigo mesmo, a sua habilidade profissional. Isto no cotidiano, quando precisa conversar com um grupo de educadores, quando vai fazer uma ligação, atender uma família, digitar um documento, propuser projetos, etc... Ao menos é isto que venho tentando fazer, buscando me constituir na direção do bom artífice e “educador-dirigente”.

Todo projeto é uma tentativa de se lançar a frente no tempo, para pensar o que ainda não é, mas que se pretende que seja. Portanto, todo projeto tem em si uma perspectiva histórica. E a história, diferente de alguns projetos, já abandonou a visão de continuidade, causalidade e progresso, ou seja, os acontecimentos históricos não ocorrem enquanto cenas encadeadas de forma coerente e linear, em que as causas são demarcadas e ocorrem numa evolução processual. A história é repleta de contradições, revoluções e rupturas.

A concepção materialista da história concebia uma teleologia, uma finalidade para a história, trazida pela dialética das contradições que levariam a uma revolução do proletariado e que levaria o capitalismo ao seu termo final. Walter Benjamin, que viveu na época da segunda guerra mundial e morreu em decorrência do nazismo, desiludiu-se com a perspectiva da revolução comunista. E com isso passou a pensar a história de uma forma diferente do que apregoavam outros teóricos da escola de Frankfurt.

Para Benjamin caberia a cada um de nós a construção do reino da perfeição, e no tempo do Agora, em que a “iluminação momentânea”, ligada a uma utopia política, ética e de conhecimento, nos permitiria, como possibilidade, essa realização. Manter uma ideia de perfeição é importante enquanto objetivo a ser alcançado, enquanto horizonte para dar sentido a cada passo, enquanto missão sagrada.

...

Esse é um trabalho que vale a pena, é um trabalho que tem uma sacralidade no seu fazer, isso se considerarmos o quanto essas crianças dependem dos

adultos e das experiências promovidas para desenvolver seu potencial, para viver sua infância da forma mais rica possível, para estabelecer elos saudáveis com seus pares, para ampliar seu repertório cultural e social, para conquistarem sua autonomia e capacidade de escolher, desenvolvendo sua capacidade de expressar o que sente e o que pensa de maneiras diversas. O trabalho com as crianças é sagrado e o tempo que estamos com elas vale o tempo que deixamos de fazer outras coisas. E estar com as crianças é deixar essas outras coisas para depois, é brincar com elas e se abaixar para ficar no mesmo nível, deixando de lado, muitas vezes, o meu status de adulto, orgulhoso em dizer quem é que manda na relação; é se importar com o que fazem e sentem, procurando por vezes deixar de lado o que sentimos quando elas choram demais, quando a família não ensina a criança a respeitar “os limites” que achamos importantes; é permitir que o seu tempo também seja o tempo delas, deixando o celular, os problemas com a atribuição, os problemas pessoais, entre outras coisas, dependurando-os no cabide, junto com a mochilas das crianças, as coisas que nos afligem para podermos cumprir nosso destino. (KOCHEM, 2014, p. 131-132)

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

- AGUILAR, Luiz Enrique. A Gestão da Educação: seu significado a partir de propostas pedagógicas institucionais. Enxerto de texto apresentado no III Congresso Latino Americano de Administração da Educação – julho de 1997 – Universidade Estadual de Campinas. - Disponível em: http://ggte.unicamp.br/~teleduc/cursos/diretorio/leituras_336_18/02_A_Gestao_da_Educacao.pdf - Último acesso em: 12/06/2014
- ALVES, Nilda. Cultura e cotidiano escolar. Revista Brasileira de Educação, Maio/Jun/Jul/Ago 2003 Nº 23. (p.62-74) : Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação. 2003.
- ALVES, Nilda. OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Imagens de escolas: espaços tempos de diferenças no cotidiano. Educ. Soc., Campinas, vol. 25, n. 86, p. 17-36, abril 2004. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>
- ANDRADE, Maria Celeste de Moura. Cidadania, cultura e diferença na escola. Caxambu: In: 26a Reunião Anual da Anped, 2004.
- _____. Resenha: experiência, saber, sentido e porvir em Jorge Larrosa (257-260). In. BITTENCOURT, Agueda Bernardete [et al.]. Estudo, pensamento e criação (vol.1). – Campinas, SP: Graf.FE ; SEESP, 2009.
- AZANHA, José Mário Pires. Autonomia da Escola, um Reexame. Palestra realizada no Seminário A Autonomia na Escola Pública, promovido pela Fundação para o Desenvolvimento da Educação, Secretaria de Estado da Educação, São Paulo, 1992. Disponível em http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_16_p037-046_c.pdf - Último acesso em: 12/06/2014
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira. HORN, Maria da Graça Souza. Projetos pedagógicos na educação infantil. - Porto Alegre : Artmed, 2008.
- BAUMAN, Zygmund. Vida líquida [tradução Carlos Alberto Medeiros]. – Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2007.
- BENJAMIN, Walter. Experiência e pobreza. In: Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. 7ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. – (Obras escolhidas ; v. 1)
- BAUMAN, Zygmund. Vida Líquida [trad. Carlos A. Medeiros]. – Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2007.
- BOURDIEU, Pierre; SAINT-MATIN, Monique de. As categorias do juízo professoral (185-216) [trad. Vera S. V. Falsetti; José C. G. Durand]. In. NOGUEIRA, Maria Alice Nogueira; Catani, Afrânio. (Orgs.) (1998). Pierre Bourdieu. Escritos em Educação. Petrópolis: Vozes.
- BRYAN, Newton Antonio P.. Planejamento Participativo e Gestão Democrática: da teoria a ação. (47- 53) In. BITTENCOURT, Agueda Bernardete. [et al.]. Estudo, Pensamento e criação (Vol. 3). – Campinas, SP : Graf.FE ; SEESP ; 3ªed. 2009.
- CAMPINAS. 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.

- CAMARGO, Ana Maria Faccioli de. Sala de aula e cotidiano escolar (53 – 72). In. CAMARGO, Ana Maria Faccioli de; MARIGUELA, Márcio (orgs.). Cotidiano Escolar – emergência e invenção. Piracicaba: Jacintho Editores, 2007.
- CERTEAU, Michel de. A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer [trad. De Ephraim Ferreira Alves]. – Petrópolis, RJ : Vozes, 5 ed. 2000.
- ELIAS, Norbert. A sociedade dos indivíduos. [org. Michael Schröter; trad. Vera Ribeiro; rev. Renato J. Ribeiro]. – Rio de Janeiro : Jorge Zahar Ed., 1994.
- FREIRE, Madalena. O papel do registro na formação do educador (15-16). In. BITTENCOURT, Agueda Bernardete [et al.]. Estudo, pensamento e criação (vol.3). – Campinas, SP: Graf.FE ; SEESP, 2009.
- GALLO, Sílvia. Acontecimento e resistência: educação menor no cotidiano da escola (21 – 39). In. CAMARGO, Ana Maria Faccioli de; MARIGUELA, Márcio (orgs.). Cotidiano Escolar – emergência e invenção. Piracicaba: Jacintho Editores, 2007.
- GANZELI, Pedro. Administração e Gestão da Educação: elementos para discussão (13-20). In. BITTENCOURT, Agueda Bernardete [et al.]. Estudo, pensamento e criação (vol.2). – Campinas, SP: Graf.FE ; SEESP, 2009.
- GODOI, Lidiany; SANFELICE, José Luís. Plano de curso - Gestão escolar: abordagem histórica. Especialização em Gestão Educacional – 2009. Disponível em: http://ggte.unicamp.br/~teleduc/cursos/aplic/dinamica/dinamica.php?cod_curso=343&cod_usuario=71&cod_ferramenta=16 Último acesso: 18/07/2015
- GOFFMAN, Erving. A representação do eu na vida cotidiana [trad. Maria C. S Raposo]. 17. Ed. – Petrópolis, Vozes, 2009.
- KOCHEM, Ivan Jaques. Plano de trabalho do diretor educacional. In. CAMPINAS. Projeto Pedagógico do CEMEI Dep. Fed. João Herrmann Neto. Prefeitura Municipal de Campinas/ Secretaria Municipal de Educação. 2009.
- _____. Plano de trabalho do diretor educacional. In. CAMPINAS. Projeto Pedagógico do CEMEI Dep. Fed. João Herrmann Neto. Prefeitura Municipal de Campinas/ Secretaria Municipal de Educação. 2010.
- _____. Plano de trabalho do diretor educacional. In. CAMPINAS. Projeto Pedagógico do CEMEI Dep. Fed. João Herrmann Neto. Prefeitura Municipal de Campinas/ Secretaria Municipal de Educação. 2011.
- _____. Plano de trabalho do diretor educacional (129 – 144). In. CAMPINAS. Projeto Pedagógico do CEI Pezinhos Descalços. Prefeitura Municipal de Campinas/ Secretaria Municipal de Educação. 2014.
- LARROSA, Jorge. Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas. [trad. Alfredo Veiga-Neto]. 5ªed.; - Belo Horizonte; Autêntica Editora, 2013.
- LIMA, Márcia Regina Canhoto de. Paulo Freire e a Administração Escolar: A busca de um sentido. – Brasília : Liber Livro Editora, 2007.

- LOMBARDI, José Claudinei. A importância da abordagem histórica da gestão educacional (181-188). In. BITTENCOURT, Agueda Bernardete [et al.]. Estudo, pensamento e criação (vol.2). – Campinas, SP: Graf.FE ; SEESP, 2009.
- MARTINS, Marcos Francisco. Uma “catarsis” no conceito de cidadania: do cidadão cliente à cidadania com valor ético-político (106-118). Revista de Ética, julho-dezembro de 2000, volume 2, Campinas-SP, Puc-Campinas, 2000.
- MARX, Karl. O Capital: crítica da economia política [apres. Jacob Gorender; coord. Paul Singer; trad. Regis Barbosa e Flávio R. Kothe]. – 2 ed. – São Paulo : Nova Cultural, 1985.
- MOURA ANDRADE, Maria Celeste de. Resenha: Experiência, saber, sentido e por-vir em Jorge Larrosa. (257-260). In. BITTENCOURT, Agueda Bernardete [et al.]. Estudo, pensamento e criação (vol.1). – Campinas, SP: Graf.FE ; SEESP, 2009.
- NOGUEIRA, Madza Julita. Diretor/Dirigente: a construção de um projeto pedagógico na escola pública. - Série Idéias n.15. São Paulo: FDE, 1992. (57-67)
- OLIVEIRA, Lindamir Cardoso V.; SILVA, Nilson Robson G.. Autonomia e Gestão Democrática (21-28). In. BITTENCOURT, Agueda Bernardete [et al.]. Estudo, pensamento e criação (vol.2). – Campinas, SP: Graf.FE ; SEESP, 2009.
- PADILHA, Paulo Roberto. Planejamento Dialógico, Projeto Político Pedagógico e Proposta Pedagógica da Escola: desfazendo os nós, apontando caminhos. Publicações Pedagógica, p. 49-56, 2004. Disponível em: <http://smeduquedecaxias.rj.gov.br/need/Biblioteca/Forma%C3%A7%C3%A3o%20Continuada/Artigos%20Diversos/Planejamento%20Dial%C3%B3gico.doc> - Último acesso em: 12/06/2014
- PEREIRA DA SILVA, Marcelo Soares. Planejamento e Práticas da Gestão Escolar: A relação entre planejamento - plano - projeto. Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica Pública. Curso de Especialização em Gestão Escolar. SEB/MEC. Disponível em: http://escoladegestores.mec.gov.br/site/5-sala_planejamento_praticas_gestao_escolar/pdf/u1_1.pdf Último acesso: 18/06/2015.
- RANIERI, Jesus. A câmara escura: Alienação e estranhamento em Marx. São Paulo, Boitempo, 2001.
- RHEDER, Luzia Christina Torres. A formação continuada do professor: memórias e reflexões de uma professora em exercício. [orientador: Sérgio Antônio Silva Leite]. Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação : - Campinas, SP : [s.n.], 2004.
- RIOS, Terezinha Azerêdo. Significado e Pressupostos do Projeto Pedagógico. Série Idéias n.15, São Paulo: FDE, 1992. p. 73-77.
- SOUZA, Genival Nunes de. Gestão Democrática Escolar: Reflexões e Desafios. Faculdade de Educação - Universidade Federal do Amazonas - FAGED/UFAM – Dialógica, vol. 1, n. 7, 2011. Disponível em: http://cefort.ufam.edu.br/dialogica/files/no7/Vol07-04-Gestao_Democratica_Escolar_reflexoes_e_desafios.pdf - Último acesso: 20/03/2015
- SOUZA LIMA, Elvira Cristina de Azevedo. A Escola e Seu Diretor: algumas reflexões. In O papel do diretor e a escola de 1º grau (pp. 117-124, Série Idéias, n.12). São

Paulo: FDE, 1992. Disponível em
http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_12_p117-124_c.pdf. Último
acesso em: 12/06/2014

SENNETT, Richard. O artífice. [trad. Clóvis Marques] – Rio de Janeiro: Record, 2009.

TEIXEIRA, Anísio. Que é administração escolar? Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Rio de Janeiro, v.36, n.84, 1961. p.84-89.

VAIDERGORN, Izaak. Sol e ar, de solidariedade e de arriscar: a espacialidade e a sacralidade. (79-93). In. VON SIMSON, Olga R. de M.; PARK, Margareth B.; FERNANDES, Renata S. (orgs). Educação não formal: cenários da criação. – Campinas, SP : Editora da UNICAMP/Centro de Memória, 2001.