

Incidentes críticos nas trajetórias profissionais de gestores escolares

Critical incidents in headteachers' professional paths

Jurema Silvia de Souza Alves¹, Maria Auxiliadora Ávila dos Santos Sá²

Universidade de Taubaté, UNITAU, Taubaté, SP, Brasil

Resumo

A gestão escolar constitui um dos grandes desafios para a qualidade da educação na contemporaneidade. Conhecer a trajetória de seu protagonista, o gestor, vivenciada em tempo e contexto diversos daqueles em que ele atua, é fundamental para orientar a formação continuada, assim como para reorientar a formação inicial de professores, futuros gestores. De modo a contribuir para esse conhecimento, apresentamos resultado de uma investigação biográfico-narrativa que buscou identificar os incidentes críticos presentes na vida profissional de gestores escolares de um município de médio porte em determinada região do Estado de São Paulo, Brasil. Respostas a um questionário permitiram a caracterização de 25 gestores, das 32 unidades escolares do município pesquisado, e a seleção de nove para entrevista. As entrevistas, transcritas e organizadas em biogramas, mostraram que esses profissionais, em sua maioria mulheres, diferentemente dos homens entrevistados, não direcionaram sua carreira para a função gestora. Os incidentes críticos mais regulares nas trajetórias profissionais referem-se à influência de superiores que indicaram seu nome ou que os incentivaram aos estudos para concursos de ingresso na gestão escolar; ao nascimento de filhos, que estimulou o progresso na carreira e/ou imprimiu uma pausa, para posterior investimento; à formação inicial, pois, para os participantes, o curso de Pedagogia é considerado importante para a docência, mas insuficiente para o exercício da gestão. Considera-se que a formação para a gestão deva ser intensificada na formação continuada e revista/alterada na formação inicial, de modo que as atividades gestoras correspondam aos objetivos de uma educação de qualidade.

Palavras-chave: Formação, Gestor escolar, Incidentes críticos, Trajetórias profissionais.

Abstract

School management is considered one of the greatest challenges in achieving quality standards of contemporary education. Knowing the path of its main protagonist, the manager, with time experienced and in different contexts from those where he/she acts, is essential to guide the continued career management as well as to re-advise the initial career of teachers, future managers. In order to contribute to this knowledge, we present the result of a biographical-narrative research that seeks to identify the critical incidents present in the professional life of school managers of a medium-sized municipality in the state of São Paulo region, Brazil. The answers to a questionnaire allowed the characterization of 25 managers, of 32 school units in the city, and the selection of nine for interview. The interviews,

1 Mestranda do Programa de Pós-graduação em Desenvolvimento Humano e Supervisora de Ensino da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo - Diretoria de Ensino Região Pindamonhangaba. Bolsista da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. E-mail: silvia_alves@terra.com.br

2 Doutora em Educação: Psicologia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Professora do Programa de Pós-graduação em Educação e do Programa de Pós-graduação em Desenvolvimento Humano da Universidade de Taubaté – UNITAU. E-mail: doradavilla@gmail.com

transcribed and organized into biograms, showed that these professionals, mostly women, unlike men surveyed, did not direct their careers to the management function. Most of the regular critical incidents on professional paths refer to the influence of supervisors that indicated their name or encouraged them to study for admission tests related to management; the birth of their children, which motivated them to progress on their career and/or promoting a break for future investment; their initial training, for many the Faculty of Education, considered by participants as insufficient for the exercise of management. It is considered that the career in management must be intensified as a continued career and revised/alterated from its initial background, so that managing activities correspond to the objectives of a high quality education.

Keywords: Career, Headteachers, Critical incidents, Professional paths.

Introdução

Em tempo de mudanças globais, a educação enfrenta desafios, por vezes, percebidos como incontornáveis e de solução parcial, num mundo onde as transformações sociais, econômicas, políticas e tecnológicas ocorrem, a cada vez, com mais velocidade, e o conceito de qualidade está intimamente ligado à capacidade de uma instituição educacional escolar de atender a esse dinamismo. Nesse sentido, ela deve se manter atenta às questões emergentes e de interesse das crianças e jovens, sem perder de vista a formação básica para instrumentalizá-los para o desenvolvimento de habilidades e competências necessárias ao convívio em sociedade. Além disso, deve ser capaz de prover a si autonomamente. Tudo isso corresponde ao fato de não ser mais possível conceber uma escola passiva, inflexível e meramente reprodutora como a de outrora.

De fato, as questões parecem gigantescas e as soluções concretas para os problemas educativos – datados histórica e socialmente –, certamente, constituem desafio para a gestão escolar, que urge ser compreendida mediante novas perspectivas, respondentes às demandas organizacionais e sociais. Da equipe gestora – no Brasil, formada do diretor, vice-diretor e coordenadores escolares –, esperam-se a visão abrangente da atividade de gestão e as competências necessárias para o seu desempenho. O desenvolvimento dessas competências, fator fundamental para a garantia da qualidade do ensino, constitui o grande desafio a ser assumido pelos atores de todas as instâncias dos sistemas de ensino (LÜCK, 2009).

O novo contexto fomentou a produção científica sobre a gestão escolar, principalmente a partir dos anos 2000, tendo como foco a gestão democrática, mas as pesquisas que tratam do gestor escolar e de seu trabalho ainda são poucas, não chegando a 1% do total das publicações, teses e dissertações na área, o que indica a necessidade de aprofundar o conhecimento daqueles que têm como incumbência a orientação democrática e participativa da educação escolar. Assim, conhecer as trajetórias profissionais de diretores (gestores) escolares – os principais responsáveis pela coordenação do processo educacional nas escolas – foi o objetivo de pesquisa (nível de Mestrado) conduzida numa cidade de médio porte no Vale do Paraíba Paulista, Estado de São Paulo, Brasil, cujos resultados são, aqui, relatados. Nas narrativas de seus percursos, procurou-se identificar os principais incidentes críticos, pessoais e profissionais (se é que seja possível separá-los) que marcam a gestão escolar.

O perfil desses gestores, embora circunscrito a uma região, responde positivamente ao perfil do gestor escolar brasileiro, elaborado pela Fundação Victor Civita. Reafirma, entretanto, características específicas do gestor da região Sudeste brasileira, onde o acesso ao cargo se faz, majoritariamente, por concurso, distinguindo-se do de outras regiões do país, onde prevalece o acesso pela indicação ou eleição (FUNDAÇÃO..., 2009).

Os gestores e gestoras escolares: competências e perfil

No país, com a promulgação da Constituição Federal de 1988, a educação – compreendida como um dever do Estado e direito do cidadão – demandou um novo modo de administrá-la, de maneira a atender aos princípios de igualdade de condições para o acesso à escola e permanência nela; de liberdade de aprender, ensinar, pesquisar; do pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; da gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; da valorização dos profissionais do ensino; da gestão democrática do ensino público; e da garantia de qualidade (BRASIL, 1996).

Pensar a organização da escola e de sua gestão no contexto de globalização e democratização implicou redimensionar as formas de articulação de mecanismos de participação e de construção coletiva do projeto pedagógico. Observou-se na educação brasileira a busca por vitalizar os Conselhos Escolares e outros colegiados, objetivando envolver diferentes segmentos da comunidade nos processos decisórios da escola. Portanto, aquela antiga escola se viu, de repente, sob a exigência de debate sobre os processos de escolha do diretor de escola e sobre a participação da comunidade escolar na construção do projeto pedagógico.

A escola pública como uma instituição cuja responsabilidade e função social dizem respeito à formação humana por meio de práticas políticas, sociais e pedagógicas deve, então, ter uma gestão diferenciada da administração em geral. Na verdade, segundo LÜCK (2000), “ela ultrapassa o conceito de administração escolar, demandando uma atuação especial dos gestores escolares” (LÜCK, 2000, p. 16).

Não se encontram muitas sistematizações de estudos sobre administração escolar até as primeiras décadas do século XX, mas, em sua segunda metade, houve uma aproximação dessa área por professores e pesquisadores em administração educacional. Ainda assim, os cursos de formação em Administração Escolar mantiveram um forte componente acadêmico e desvinculado da prática. E mais, na prática, a administração escolar baseava-se em pressupostos da administração empresarial, desconsiderando as particularidades do campo educacional e centrando-se mais nos aspectos técnicos do que nos pedagógicos.

A mudança de nomenclatura – de *administração* para *gestão escolar* –, por si só, não garantiria uma mudança de concepções capaz de promover mudanças nas estruturas dos cursos e na atuação profissional dos gestores. Os cursos de Pedagogia, embora com foco na formação docente, continuam a ser um dos critérios para o exercício da função de gestor/diretor de escola, via de regra com as mesmas características dos cursos do século passado: baseados em disciplinas estanques e distantes da correlação teoria-prática.

Contudo, há de destacar no país algumas iniciativas, sobretudo por parte do próprio governo federal em parceria com diferentes universidades públicas e em

regime de colaboração com estados e municípios, no sentido de implementar o Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica (destinado a diretores, vice-diretores e coordenadores em exercício na Educação Básica das redes públicas de ensino), coordenado pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), através do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (Inep) (BRASIL, 2009). No Estado de São Paulo, embora apenas uma universidade federal integre o programa, a própria Secretaria Estadual de Educação (Seesp) colocou em curso diferentes ações com o mesmo objetivo: implantar os princípios de gestão democrática em suas unidades escolares.

Especificamente com relação ao diretor de escola, a Resolução 52/2013 da Secretaria Estadual de Educação dispõe inclusive sobre competências e habilidades no âmbito de cinco dimensões da gestão: participativa, pedagógica, de recursos humanos, de recursos físicos e financeiros e de gestão de resultados educacionais, definindo que o diretor “deve [...] promover ações direcionadas à coerência e consistência de um projeto pedagógico centrado na formação integral dos alunos, promovendo a aprendizagem significativa que possibilite a formação pessoal, social e para o mundo do trabalho” (SÃO PAULO, 2013, p. 15).

Pesquisa recente sobre o perfil dos gestores escolares no Brasil mostra que a maioria é constituída de mulheres, embora sua presença (acentuada nos primeiros níveis de ensino, como a Educação Infantil) diminua para a dos homens no Ensino Médio. Da mesma forma, profissionais mais jovens se concentram nos níveis iniciais do ensino, e os mais velhos, nos níveis mais avançados. Os gestores têm, em média, de 36 a 55 anos; a maioria é graduada em Pedagogia por escolas privadas e cursou pós-graduação na modalidade *especialização*. A formação inicial, avaliam, não os preparou para a gestão, valor que atribuem, positivamente, aos cursos de especialização. Embora valorizem iniciativas como o investimento em material didático, a formação continuada dos professores e a avaliação de desempenho, eles se ressentem da ausência de bons salários, de professores com boa formação e assíduos, assim como da estrutura física das escolas – condições, segundo os gestores, fundamentais para a qualidade do ensino (INSTITUTO..., 2010).

A feminização do Magistério no Brasil (que tem início e se desenvolve na segunda metade do século XIX e na primeira do século XX) estaria vinculada, segundo Louro (1997), entre outros fatores, ao aumento de vagas nas escolas e ao processo de urbanização e industrialização, que ampliou as oportunidades de trabalho para os homens, levando-os ao encontro de empregos mais bem remunerados. O ingresso das mulheres deu-se na educação primária, sob o discurso de que as características femininas eram compatíveis com o perfil esperado de um profissional destinado a lidar com crianças pequenas, legitimando seu trabalho como uma extensão da educação familiar, o que contribuiu para sua desvalorização enquanto profissão. De acordo com Vianna (2003), a premissa de que as mulheres são, naturalmente, “capazes de cuidar e educar crianças pequenas reforçou os baixos investimentos públicos ou até mesmo a ausência de políticas amplas de formação docente inicial e em serviço” (VIANNA, 2003, p. 414).

Se, até meados do século XX, a escolarização através das Escolas Normais configurou-se como um meio de inserção cultural e de ascensão social para as mulheres da classe média brasileira, a condução da educação, entretanto, não ficava a seu cargo, pois, à medida que o ingresso feminino aumentava, os professores homens se

deslocavam para os cargos administrativos, de maior remuneração. Ferreira (2008) acrescenta que essa ausência também se relacionava com as responsabilidades atribuídas às mulheres: as atividades domésticas e as condições familiares, dificultando (e mesmo impedindo) sua ascensão aos cargos de direção.

Ainda que as mulheres, nas últimas décadas, tenham avançado no que se refere à qualificação profissional (estando, hoje, numericamente à frente dos homens em termos de formação acadêmica), resta-lhes avançar ainda mais na participação nas organizações de classe, fazendo emergir questões essenciais para o seu fortalecimento no mercado de trabalho. Um exemplo a esse respeito seria a representatividade das mulheres na Diretoria Estadual Colegiada do Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (mandato 2014-2017), formada de 85 diretores, dos quais 57 são homens e 28, mulheres. Há de destacar que sua presidência está sob o comando de uma mulher (APEOESP, s/d).

As opções metodológicas

A opção pela abordagem narrativo-biográfica (BOLÍVAR, 2002) deve-se ao fato de permitir ao sujeito vivenciar um processo de autoconhecimento e, ao mesmo tempo, permitir ao pesquisador conhecer o significado do vivido. Essa perspectiva tornou possível compreender os modos como os gestores dão sentido ao seu trabalho cotidiano e o sentido que atribuem às influências das experiências passadas sobre ele, sejam elas consideradas positivas ou não (BOLÍVAR, 2001).

Compreender as principais influências no desenvolvimento profissional dos gestores escolares pressupõe compreender os percursos por eles percorridos e analisar os acontecimentos que os marcaram significativamente. Esses eventos significativos são denominados de *incidentes críticos*, descritos por Bolívar (2002) como acontecimentos cuja ocorrência nas trajetórias de vida indica uma ruptura, sendo significativos para quem os vivencia e dando lugar a mudanças de rumo no curso da vida. Sá (2004) afirma que eles constituem situações imprevistas, relacionando-os aos eventos de vida *não normativos* (categoria presente no estudo do envelhecimento humano), associados a acontecimentos biológicos, culturais e ambientais, cuja ocorrência não é previsível e não tem caráter universal, como o divórcio, os acidentes, as doenças e os nascimentos.

Entretanto, para Almeida (2009), os incidentes críticos são considerados relevantes somente quando os sujeitos os reafirmam como tais. Assim, a reflexão e análise realizadas pelo próprio entrevistado sobre o seu relato trazem as situações que podem ser elencadas como incidentes críticos, sendo identificadas com referências positivas ou negativas. Dessa forma, a análise dos relatos biográficos sob a ótica dos incidentes críticos permitiu a reconstrução das trajetórias profissionais dos professores que, ao longo da carreira, tornaram-se diretores de escola, possibilitando a identificação das experiências significativas durante a atuação docente as quais incidiram na sua escolha pela profissão e influenciaram suas práticas gestoras. As narrativas dos gestores trazem lembranças que podem explicar muitas de suas práticas habituais, fundamentadas em experiências e conhecimentos que se deram ao longo de suas trajetórias pessoais e profissionais.

Aos 32 gestores em exercício na função de diretor nas escolas com atendimento aos segmentos de Ensino Fundamental e Médio do referido município foram

encaminhados questionários, que, ao fornecer elementos para uma caracterização geral do grupo, também possibilitaram a seleção dos participantes das entrevistas. Entre os 25 respondentes, foram selecionados três gestores que estavam em início de carreira (menos de dez anos de atuação); três, em fase intermediária (entre dez e 19 anos); e outros três, em fase final (com mais de 20 anos), num total de nove gestores. Em cada grupo, foram entrevistados um homem e duas mulheres, num total de três homens e seis mulheres.

As entrevistas reflexivas (SZYMANSKI; ALMEIDA; PRANDINI, 2011), realizadas mediante uma pergunta desencadeadora da narrativa, foram feitas em dois momentos e tiveram seu conteúdo transcrito e organizado em biogramas, cuja estrutura, baseada em Bolívar (2002), foi reorganizada por Sá (2004). Os biogramas – constituídos de sete colunas que indicam, cada qual, as fases, a cronologia dos anos, a idade vital, a idade profissional, os acontecimentos/incidentes críticos, os seus significados e os trechos representativos dos relatos – consistem em instrumentos para a organização temporal das narrativas, que, marcadas pela memória, apresentam as trajetórias num movimento de ir e vir das lembranças. A superposição dos biogramas possibilitou a identificação de fases comuns aos gestores em suas trajetórias profissionais e, nelas, os principais incidentes críticos vivenciados por elas e eles. Assim, são apresentadas a seguir as principais características dos gestores, baseadas nas respostas aos questionários, e as fases constituintes das trajetórias profissionais, baseadas na análise dos biogramas.

Quem são esses gestores e gestoras escolares?

Ao todo, 25 gestores (três homens e 22 mulheres), das 32 unidades escolares do município pesquisado, responderam ao questionário: 60% eram titulares de cargo (concurados) e os demais, designados³ para a função por tempo indeterminado, em virtude de afastamento do titular para outros postos de trabalho ou unidades administrativas. Congruente com os resultados do Perfil dos Diretores de Escolas da Rede Pública (FUNDAÇÃO..., 2009), na região Sudeste, onde se localiza o município a que se refere a investigação, a forma de acesso mais comum era por concurso.

Apenas 28% dos gestores indicaram atuação, desde o início da carreira docente, exclusivamente na rede pública de ensino. Os demais atuavam como docentes na rede privada e na pública, concomitante ou alternadamente, em razão da flexibilidade de horário, que facilitava o acúmulo das atividades. Entretanto, como gestores, passaram a atuar com dedicação exclusiva à rede estadual, em regime de 40 horas semanais; só um dos gestores continuava atuando na rede particular, acumulando 64 horas semanais.

A maioria – 14 dos 25 gestores – tinha acima de 50 anos e 21 deles tinham mais de 20 anos como docentes, denotando que, pessoal e profissionalmente, apresentavam mais anos de experiência. Isso se deve também ao fato de que todos iniciaram sua vida profissional pela docência, condição de acesso à gestão por se tratar, no âmbito do ensino público, de uma carreira. Entre os mais velhos, havia a exceção daqueles que cursaram o antigo Magistério (formação em nível de Ensino Médio) e iniciaram a docência pelas séries iniciais, antes das mudanças introduzidas pela

3 Gestores em situação de designação são docentes titulares de cargo que se afastam de suas funções para assumir, temporariamente, a função de diretor de escola.

LDB vigente (BRASIL, 1996). Salvo nesses casos, a chegada à função/ao cargo de diretor de escola requer uma Licenciatura, a partir da qual se dá o ingresso na docência, e a certificação no curso de Pedagogia, o que explica não haver gestores em faixas etárias menores.

Dos 25 respondentes, 12 gestores ingressaram na função entre os 36 e os 45 anos. Os homens ingressaram mais cedo, tanto com relação à idade cronológica (anos de vida) quanto com relação à idade profissional (anos na docência): tinham menos de 35 anos de vida – um deles ingressou na função com apenas um ano de experiência docente e dois, com sete anos. Entre os participantes da pesquisa, três mulheres foram as únicas a experimentar a nova área de atuação, mas já em idade mais avançada, seja em idade cronológica, seja em idade profissional – época em que os filhos, já crescidos, demandavam menos atenção. Souza (2003), entretanto, afirma que essa diferença de idade e de anos de experiência entre homens e mulheres indica um movimento presente em profissões femininas, como enfermagem e educação, nas quais os homens, mais que as mulheres, se movem rapidamente para cargos hierárquicos superiores.

Na formação dos gestores, observaram-se no grupo três percursos básicos: a) o daqueles que cursaram o antigo Magistério, em nível de 2ª grau⁴, e a Pedagogia; b) o dos que cursaram mais de uma Licenciatura e a Pedagogia; c) o dos que cursaram a Pedagogia e uma Licenciatura. Esse último grupo constituía a maioria.

Com relação à formação continuada, havia uma participação maior em cursos complementares oferecidos pela Seesp do que o investimento pessoal dos gestores em cursos de especialização, numa proporção de 96% para 68%, o que também é coerente com o Perfil dos Diretores de Escolas da Rede Pública (FUNDAÇÃO..., 2009). Entre os gestores que investiram em formação por iniciativa própria, 44% o fizeram na área de gestão. O desenvolvimento profissional autônomo é uma modalidade de desenvolvimento profissional mais simples, na qual “os professores decidem aprender por si mesmos aqueles conhecimentos ou competências que consideram necessários para o seu desenvolvimento profissional ou pessoal” (MARCELO, 1999, p. 150). Para o autor, os professores fazem opção por essa modalidade de formação quando percebem a inexistência da oferta de formação continuada ou quando entendem que tais ofertas não respondem às suas necessidades.

A área de formação inicial das gestoras concentrava-se mais na de Linguagens e Códigos⁵. Trata-se de uma tendência de formação nacional, haja vista que dados do MEC (BRASIL, 2007) apontam que, no Ensino Fundamental, o percentual de professores divide-se da seguinte forma: Língua Portuguesa (17,3%), Matemática (15,8%), Ciências (13,2%), História (12,4%), Geografia (12,0%) e Artes/Educação Artística (9,9%); no Ensino Médio, as áreas de formação com maior número de professores são: Letras/Literatura/Língua Portuguesa (15,4%), Matemática (11,4%), História (8,8%), Pedagogia/Ciências da Educação (8,7%), Letras/Literatura/Língua Estrangeira (7,5%) e Geografia (7,2%).

As respostas dos 25 gestores da rede pública do município, além de possibilitar a descrição das principais características dos participantes, permitiram a seleção de nove gestores, cujas narrativas coletadas nas entrevistas e organizadas nos biogramas propiciaram a delimitação de quatro fases constitutivas das trajetórias

4 Atualmente, denominado de Ensino Médio

5 A área do conhecimento denominada Linguagens, Códigos e suas Tecnologias engloba as disciplinas de Português, de Língua Estrangeira, de Arte e de Educação Física

profissionais dos entrevistados, com os principais incidentes críticos. A fase 1 remete à Educação Básica; a fase 2 refere-se à formação profissional inicial; a fase 3 trata do período de atuação como docente e da formação continuada; a fase 4, por fim, abrange a atuação como gestor/a e a formação continuada.

Os principais incidentes críticos nas trajetórias dos gestores e gestoras

Fase 1: Incidentes críticos na formação básica

Em todas as narrativas constituídas das entrevistas, foi possível observar a menção e a valorização dos primeiros contatos com a vida escolar, razão pela qual esta fase foi denominada de formação básica, pois abrange o período relativo ao nível escolar da Educação Básica, formada, segundo a atual LDB (BRASIL, 1996), da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. São experiências diversas, e tratar das similitudes e diversidades das experiências vivenciadas por profissionais em diferentes fases da carreira pode ajudar a compreender o percurso coletivo dos gestores (BOLÍVAR, 2001). Buscando contribuir para a compreensão desse percurso, a seguir são descritos os incidentes críticos relativos à vida familiar e os relacionados à vida escolar durante esse período.

Incidentes relacionados à vida familiar

Tardif e Raymond (2010) relatam, em estudos sobre a atividade docente, que “vários professores falaram da origem infantil de sua paixão e de sua opção pelo ofício de professor” (TARDIF; RAYMOND, 2010, p. 75). Entre os gestores entrevistados, se, por um lado, alguns se referiram a alguém da família como fundamental para sua formação básica e mesmo para a posterior escolha profissional, outros, por outro lado, se reportaram à ausência desse apoio, fosse pela baixa escolaridade dos pais ou pela pouca valorização da educação por parte desses. Nesse caso, referiam-se a outros familiares como pessoas críticas e influentes em sua vida escolar.

Nas trajetórias dos iniciantes, as duas situações eram a realidade. Camila, por exemplo, lembrou que a mãe não quis estudar: “*O avô, desde os sete anos, a colocou para trabalhar na plantação de arroz [...], mas, para a sua mãe, os filhos tinham que estudar, [...] [e], hoje, a felicidade dela é ter os filhos formados*”. Carlos, por sua vez, “*vinha para a escola, porque tinha que vir*”. E lembrava: “*Eu repeti a 4ª série, eu repeti a 5ª série [...], e meus irmãos todos pararam na 5ª série*”. Carolina recordou o forte modelo representado por sua irmã mais velha, “*que fez Letras. Sempre [foi ela] quem me acompanhou na escola, quem ia às reuniões de pais, quem me levava para a escola. Então, [...] ela era um pouco espelho para mim*”.

Os gestores da fase intermediária também expressaram experiências distintas com relação ao convívio familiar. Gláucia narrava: “*Em casa, eu tinha um tio que era um pouquinho mais velho [...], um ou dois anos. Eu [...] pegava os cadernos dele e copiava tudo [...]. Aprendi a escrever assim. A minha mãe tinha pouca escolaridade, e, então, ele começou a me ajudar, porque via que eu queria*”. A entonação de Gilson ao relatar: “*Meu pai era diretor, minha mãe era professora, minha avó era professora*” expressava o orgulho e a influência em sua vida escolar. Geisa expressava também com orgulho: “*Ah, sim... O papai... O meu pai era engenheiro*”.

agrônomo, [...] fez agronomia numa universidade pública e era pesquisador [...]. Mamãe era professora, sempre trabalhou. [...] Eu e meus irmãos crescemos nesse meio. Então, isso é [...] extremamente forte para mim”.

Entre os gestores da fase final de carreira, Erica dizia: “*O meu pai sempre falou que a gente tinha que estudar. E eu estudava...*”. Para Estela e Eurico, o incentivo foi ainda maior. Ela relatava: “*Eles me ajudavam muito [...] a estudar [...] e procuravam a professora para saber como ajudar*”. Eurico, por sua vez, dizia: “*Tinha um vizinho meu que era diretor de escola, e a esposa era professora. E a minha primeira professora era minha vizinha também. Entendeu?*”.

Portanto, o apoio e a valorização da família ou de pessoas próximas com relação à formação e à vida escolar foram indicados pelos gestores, de maneira geral, como incidentes críticos que marcaram positivamente o seu gosto pelo estudo e, mais tarde, a escolha pelo Magistério.

Vida escolar: acontecimentos marcantes

Para Setton (2005), a família e a escola não influenciam somente a aquisição de conhecimentos úteis mas exercem forte influência também na personalidade dos indivíduos. Para Tardif e Raymond (2000), o professor, “ao evocar qualidades desejáveis ou indesejáveis que quer encarnar ou evitar [...], se lembrará da personalidade marcante de uma professora do quinto ano [ou] de uma injustiça pessoal vivida na pré-escola [...]” (TARDIF; RAYMOND, 2000, p. 216).

Carolina, uma das professoras iniciantes, lembrou que teve bons professores. Dizia: “*Nas séries iniciais, eu tive uma professora que era muito legal [...], [e] eu sempre fui boa aluna*”. Carlos, que, na infância, não teve o apoio familiar para o estudo, lembrava: “*Eu fui começar a acordar mesmo no Ensino Médio, quando eu tive professores que me orientaram, [...] [como] uma professora de português*”. “*Na minha casa, eram muitos filhos*”, dizia Carolina, para quem a irmã foi a figura-referência: “*Minha mãe cobrava, mas... [...], no primeiro dia de aula, [...] eu fui sozinha. [...] Quase chorei, porque eu não sabia, não sabia para onde eu ia, mas eu fui [...]*”.

Glaucia, uma das gestoras em período intermediário da carreira, dizia, por um lado: “*Eu entrei direto na 1ª série, no ano em que completei oito anos. Isso, para mim, foi um trauma!*”. Por outro, lembrava com orgulho: “*No final do ano, eu fui [eleita] a melhor aluna da sala! Eu, até hoje, lembro que [a professora] me deu [um] kit [escolar]. Nossa! Aquilo, para mim, foi uma maravilha*”. Hoje, como gestora, Glaucia se lembra desses fatos e também de uma professora de matemática que “*tinha uma didática totalmente inadequada*”. Tal experiência a fez questionar a prática atual dos professores, alegando não desejar aos alunos de sua escola vivência semelhante.

Geisa lembrou os bons momentos vividos “*numa escola aqui do município. [...] O meu pai, [que] faleceu com 91 anos de idade, estudou nessa escola [...], até hoje comandada por freiras. Foi um tempo [...] feliz da minha vida, [...] bons professores, um bom ensino*”. E, para Gilson, a imagem do “*funcionário público, que, em sua época de estudante, era vista [como] exemplo*”, o fez considerar “*que o diretor de escola também é um exemplo no se vestir, na forma de falar, analisar, julgar*”. Como diretor escolar, ele ressalta que esses valores se fazem presentes, principalmente quando se refere à postura dos professores com os quais trabalha.

Erica, em fim de carreira, se mostrou encantada com o período de vida escolar: “Nossa, que festa que era... Eu sempre gostei... Sempre fui representante de sala... Isso eu lembro bem”. Estela, que não fez pré-escola e entrou direto na primeira série, lembrava: “Eu queria estudar, mas eu não queria permanecer na escola. Por isso que, até hoje, eu tenho esse olhar diferenciado... A criança que chora, eu acompanho... Eu converso... Para ela se sentir acolhida”. Para Eurico, seu interesse pela direção escolar remonta à sua juventude: “Eu fazia parte do Centro Cívico [...], lembro até hoje: eu era criança, [...] uns dez, 12 anos... A [...] inspetora escolar me viu trabalhando no Centro Cívico [...] e disse: ‘Você tem jeito [...] para ser diretor, para trabalhar com pessoas que administram’”.

Quando Gláucia, Estela e Gilson relataram que algumas de suas posturas em face do cotidiano de seu trabalho foram adotadas como uma resposta contrária àquilo que vivenciaram, de certa forma exemplificaram o que afirma Marcelo (2009) sobre a influência que os profissionais da carreira docente recebem ao longo do período de observação a que são expostos como estudantes. Há de considerar, então, o efeito dessas experiências para a constituição do profissional da gestão, uma vez que a identidade humana, construída na infância e reconstruída ao longo de toda a vida, sofre, concomitantemente, interferências tanto dos juízos alheios quanto das próprias orientações e definições do indivíduo, sendo um produto da socialização (DUBAR, 2005).

Então, quais seriam os acontecimentos que marcaram a opção definitiva pela docência e a formação inicial dos gestores escolares?

Fase 2: a opção pela docência e a formação inicial

A opção pela docência foi associada a diferentes acontecimentos nas trajetórias iniciais de formação, independentemente da fase da carreira e da idade cronológica que, hoje, caracterizam esses gestores. A influência familiar, a falta de opções profissionais para as mulheres e a busca pelo aproveitamento dos estudos já realizados somaram-se à intenção de ser professor/a e ao retorno financeiro proporcionado pela carreira. São exemplares os extratos das narrativas dos gestores ao relembra-rem os acontecimentos que definem sua escolha e a formação inicial, aqui definida pelo curso escolhido para a habilitação docente.

Carolina, iniciante, optou pela Licenciatura em Letras por admirar o trabalho da irmã e gostar muito de literatura: “Vendo a minha irmã trabalhando na área [...], eu tive mais certeza de que eu queria fazer [...] o Magistério mesmo”. Camila, que em nenhum momento declarou ter sentido atração pela carreira do Magistério, dizia: “Na verdade, acho que era um sonho da minha mãe. Na cidade, não tinha opção: ou era Magistério, ou era Administração. E, em minha opinião, mulher administraria o quê?”. Carlos não pensava em ser professor:

Então, entrei na Engenharia e, ali, fiquei por três anos, [mas] [...], no 1º ano, eu fui convidado para ser professor eventual. [...] Cai de paraquedas e, por três meses, lecionei matemática. Vi que, de fato, era aquilo que eu queria. No 3º ano, resolvi pedir transferência para o curso de Matemática [...]. Eu estava fazendo uma coisa que eu gostava e... Com retorno financeiro.

Glaucia (em fase intermediária na gestão), cuja única referência com relação à docência era a atuação negativa de alguns professores, dizia que, do Magistério, “*não queria nem ouvir falar*”, mas acabou seguindo a ideia de colegas, sem nem mesmo saber exatamente do que se tratava: “*Quando eu entrei, foi no escuro. Vou fazer, mas o que é Pedagogia? Entrei, conheci o curso, conheci o ambiente da escola, conheci a sala de aula e percebi que o meu relacionamento com os alunos era bom. Ai, acabei ficando e gostando*”. Geisa, por sua vez, cursou Biologia com a intenção de seguir carreira em pesquisa; contudo, ao experimentar o trabalho num laboratório, percebeu: “*Nossa, isso não tem nada a ver comigo, [...] eu sou uma pessoa para me relacionar com pessoas. Então, eu optei por dar aula*”. Gilson cursou uma Licenciatura e Bacharelado em Biologia e também não pensava em lecionar na Educação Básica. Ingressou na pós-graduação *stricto sensu*, mas, ao perder a bolsa em razão de uma mudança no curso, teve que retornar ao município de origem e optar pela docência somente para fins de colocação profissional. Afirmou: “*Eu sempre gostei também [da docência]*”.

Erica era uma das gestoras mais experientes: “*Eu já vou fazer 60 anos... Então, há 48 anos, a carreira do Magistério ainda tinha um glamourzinho, não é?*”. Mesmo assim, após concluir o Magistério, optou por não trabalhar imediatamente, pois, durante o curso, casou-se e teve dois filhos. Decidiu assumir a vida familiar e não iniciar a carreira. Estela, que teve, na infância, o apoio dos familiares e de uma professora para a superação das dificuldades iniciais, optou pelo Magistério, ressaltando: “*Estudei em escolas públicas e tive bons professores. Acho que isso me estimulou a querer seguir o Magistério*”. Eurico relatava: “*Acho que, desde muito moço, eu já tinha uma inclinação para a docência [...]. Descobri o curso que era o Magistério e conheci uma série de pessoas que trabalhavam nessa área. Isso me marcou, me estimulou*”.

Assim, de maneira geral, os gestores que iniciaram sua carreira tendo como formação inicial o curso de Magistério o fizeram precocemente, considerando que essa modalidade de formação era realizada em nível de Ensino Médio e, portanto, por volta dos 17, 18 anos de idade. Por um lado, tal escolha teve como fatores determinantes, na maioria dos casos, a influência direta do contexto familiar e social, que, para as mulheres, trazia as questões de gênero.

Por outro, contrariamente ao que se propõe em muitos discursos, o destino de uma pessoa não se vincula unicamente aos diferentes aspectos de sua personalidade, mas depende também do momento e do contexto sociocultural, histórico, político, econômico ou educacional em que se encontrou inserida desde seu nascimento, sendo esses fatores fundamentais na escolha e na trajetória profissional (VALLE, 2006).

À escolha da docência como profissão e à formação inicial, seguiu-se o período da atuação docente e da formação continuada, compreendido como “um processo contínuo de construção de uma prática docente qualificada e de afirmação da identidade, da profissionalidade e da profissionalização do professor” (BRASIL, 2006, p. 15).

Fase 3: atuação docente e formação continuada

Na Fase 3, os professores indicaram acontecimentos marcantes ou incidentes críticos que se associavam às experiências da atuação docente, que estão relacionadas e, ao mesmo tempo, se distinguem daquelas relativas à formação continuada, razão pela qual eles são, aqui, descritos e analisados, consideradas essas duas dimensões.

Incidentes críticos na atuação docente

Ainda que diferentes motivos tenham marcado a opção pela docência e pela formação inicial, o início das experiências gestoras colocou os diretores em ambientes semelhantes, com desafios aproximados, consideradas as diferenças temporais e conjunturais.

Entre os iniciantes, Carolina aponta para o significado da aprendizagem. Durante sua trajetória, desenvolveu bons relacionamentos com a equipe escolar e inspirou-se em outros professores, mais experientes, os quais apresentavam uma didática diferenciada, permitindo-lhe desenvolver suas atividades com mais qualidade. A relação de companheirismo desencadeou um legítimo processo de formação, que abrangia inclusive aprendizados com relação à assimilação das rotinas e práticas do trabalho, das regras e valores da instituição, bem como do significado desses elementos para os seus pares (TARDIF; RAYMOND, 2000). Como professora, Camila também apontou para um sentido de satisfação tanto pelo apoio de seus pares quanto pelo reconhecimento de superiores. Ela relembra: *“Por onde [...] passava, o trabalho era reconhecido [...]. Na segunda escola por onde eu passei, eu tinha 39 alunos em sala, [mas havia] [...] [professores] efetivos com 29. [...] Eu questioneei essa diferença, e, aí, a diretora falou: ‘Dos que têm 29, vão passar 15, e, dos seus 39, eu tenho certeza que uns 36 passam’”*. O reconhecimento por seu esforço, dedicação e entusiasmo se constituiu num fato marcante em sua trajetória, respondendo à afirmação de Bolívar (2006 *apud* MARCELO, 2009) de que *“as expectativas, realidades, estereótipos e condições de trabalho contribuem para configurar o autoconceito, a autoestima e a própria imagem social”* (BOLÍVAR, 2006 *apud* MARCELO, 2009, p. 20). Carlos, por sua vez, relatou um início marcado por muitas dificuldades com relação aos conteúdos das aulas, que mostrou a fragilidade de sua formação básica. Mesmo assim, acabou gostando do que estava fazendo, apontando como marcante a questão profissional e financeira: *“Foi lá em 99, quando eu comecei. Isso foi marcante”*.

Entre os professores intermediários, Gláucia, que, a princípio, havia escolhido *por acaso* a profissão, ao perceber sua facilidade no trato com os alunos começou também a desenvolver uma simpatia pela profissão: *“Era uma situação meio complicada. E fui adquirindo gosto. Vi que meu relacionamento com os alunos tanto do Fundamental quanto do Médio era bom, sempre consegui lidar com eles”*. Assim, com apenas a formação em Pedagogia, decidiu iniciar uma Licenciatura. Afirmava ela diante das dificuldades para conseguir aulas: *“Terminei Letras. [...] Passei no concurso e ingressei em 2000. Agora, eu continuo, porque [...] a opção é essa”*. Usualmente, a formação inicial dos professores não consegue modificar estruturalmente suas crenças anteriores com relação ao ensino, visto que, no início de suas atividades docentes, especialmente no contexto de urgência e intensa adaptação,

“são essas mesmas crenças e maneiras de fazer que reativam para solucionar seus problemas profissionais” (TARDIF; RAYMOND, 2000, p. 217). Assim, Gláucia, mesmo não sendo a docência sua escolha inicial, ao envolver-se no ensino acabou se identificando com a profissão. Dizia ela: “*E aquilo foi me encantando, encantando [...], era desafiador para mim, eu gostava muito, gosto muito do aluno na fase do Ensino Médio, que é um aluno mais questionador*”. Também para ela, a convivência com profissionais mais experientes foi fundamental para a opção definitiva pela profissão, principalmente duas diretoras que a incentivaram a concorrer à coordenação pedagógica, iniciando, assim, sua carreira como gestora.

Para Gilson, outro dos professores intermediários, os anos na docência (mesmo quando lecionou em cinco escolas concomitantemente) representaram fase de extrema tranquilidade e satisfação, chegando a dizer, durante a entrevista, que a recordação da docência lhe trazia mais satisfação do que a gestão.

Estela, uma professora experiente, iniciou a docência como professora eventual das séries iniciais do Fundamental aos 24 anos, já com três filhos, por influência de uma amiga, mas interrompe sua vida funcional para auxiliar uma das irmãs numa pré-escola aberta pelo próprio pai. A falta de um retorno financeiro a fez voltar para a carreira do ensino público, experiência “*de abrir a cabeça, porque abre a cabeça da gente*”. A saída de uma vida em um mundo fechado, no qual era dependente do marido, para o do trabalho remunerado não se configurou como mais importante do que a própria sensação de liberdade, além da oportunidade de estabelecer novo círculo de amizades e ter apoio de colegas de trabalho. Durante os sete anos de carreira docente, também recebeu incentivo de uma diretora para os estudos necessários à progressão na carreira, o que, para ela, foi fundamental ao desenvolvimento dos saberes profissionais, que, segundo Tardif e Raymond (2010), “são temporais, no sentido de que os primeiros anos de prática profissional são decisivos na aquisição das rotinas de trabalho, ou seja, na estruturação da prática profissional” (TARDIF; RAYMOND, 2010, p. 261).

Para Eurico, outro professor nos anos finais da carreira, a docência teve início durante o estágio do curso de Magistério, quando conviveu com duas diretoras experientes e de personalidade firme. Uma o incentivou a seguir a carreira e a outra propiciou a oportunidade de iniciar a atuação gestora, alvo de seu projeto profissional. É essa diretora que representa o principal incidente crítico em sua carreira gestora, seu objetivo desde o início da docência.

As diversas experiências dos professores durante o período em que se dedicaram à docência definiram a opção e o rumo das trajetórias profissionais pela gestão escolar, a qual também foi definida pelos processos formativos vivenciados pelos docentes ao longo da atuação gestora, que é influenciada pela formação continuada.

Marcas da formação continuada

Carolina, hoje uma gestora iniciante que não pensava em ser diretora de escola, cursou Pedagogia por ter se identificado muito com a docência e afirmou que o curso lhe ofereceu mais suporte no âmbito pedagógico do que no administrativo, pois, segundo ela, a “*Pedagogia nos moldes atuais é excelente para coordenador, [...] mas, para diretor, eu acho que... É... Faltou um pouco. A gente não imagina como fazer uma prestação de contas ou até mesmo redigir a ata de Conselho*”. Camila, outra

gestora iniciante, cursou Magistério e, muitos anos depois de iniciada a experiência docente, cursou Arte, por exigência da LDB, que tornou obrigatória a formação em nível superior aos professores que eram formados somente em nível médio. Em seguida, cursou Pedagogia, para dar prosseguimento à carreira. Entretanto, não se referiu às contribuições desse curso para sua prática. Carlos, também diretor iniciante, afirma que sua prática foi mais significativa que o curso de Pedagogia, feito a distância, sem um rigor mínimo. Ele conta: *“Fui duas vezes à faculdade e concluí a Pedagogia! Não aprendi nada [...], a Pedagogia, de fato, só meu deu a ascensão à função”*.

Gestora intermediária, Glaucia atribui ao caráter metodológico do curso de Pedagogia (o primeiro que cursou depois do Ensino Médio) a contribuição para a organização e sistematização da própria metodologia de estudo. Relata que o curso a ajudou na elaboração das aulas e na atuação como coordenadora, mas, segundo seu relato: *“A Pedagogia em si – as disciplinas cursadas – não favorecem minha atuação hoje”*. Assim, o contato com o ambiente escolar durante o estágio definiu sua opção pela docência, mas não a busca pela gestão. Gilson, outro gestor intermediário, afirmava que o curso era desenvolvido *“ainda naquele enfoque administrativo, não com o enfoque de hoje, do gestor”*. Geisa, também gestora em período intermediário, cursou Pedagogia enquanto exerceu a coordenação pedagógica, referindo-se ao curso como um bom momento de aprendizagem, principalmente por ser coordenadora, que também é uma função gestora. Segundo ela, *“o curso era mais pedagógico do que administrativo, e as disciplinas, os módulos [...] eram mais voltados para a prática pedagógica. Tinha toda a parte administrativa, mas era mais pedagógico”*.

Da mesma forma que para os iniciantes e intermediários, o curso de Pedagogia para os gestores em fase final da carreira também não contribuiu para a gestão. Erica, por exemplo, afirma que o fez para evolução funcional e melhoria de salário. Para ela, já casada e com filhos, estudar em outra cidade representou libertação e realização, abandonadas na juventude em função do casamento precoce e da chegada dos filhos. Segundo ela, o curso, semipresencial, ampliou sua visão de mundo, ao compreender as mudanças políticas e sociais que permeavam sua prática. No entanto, questionava: *“Era uma coisa bem genérica, acho que, na parte pedagógica, até foi melhor, porque abre mais a sua cabeça para a docência”*. Eurico, outro gestor experiente, iniciou o curso de Pedagogia logo que terminou o Magistério e relembrou os bons professores, com quem aprendeu muito, apesar da *“visão muito teórica da administração, que não responde às necessidades do cotidiano gestor”*. Estela também relatou que a contribuição do curso para sua prática foi pouco relevante, sendo maior o embasamento no campo pedagógico: *“Eu tive um bom curso, [...] mas, com relação à administração, eu não tive muita formação [...]. O que me ajudou muito foi a prática, o dia a dia. Saí com um embasamento muito melhor para a sala de aula do que para a administração”*.

Em síntese, o significado da formação continuada (e, ao mesmo tempo, básica para a gestão) – o curso de Pedagogia – parece não ter sido tão relevante para a prática dos gestores, independentemente da época em que se realizou o curso. Convergente com esses resultados, num estudo realizado por Gatti (2009), a análise de projetos pedagógicos de 71 cursos de Pedagogia mostrou uma prevalência dos aspectos teóricos sobre os práticos. Os gestores (estivessem eles em período inicial,

intermediário ou final da carreira) indicaram que o curso de Pedagogia pouco contribuiu para o desenvolvimento da função gestora, e, com relação a essa questão, é importante ressaltar que esses gestores não desqualificaram o curso, mas indicaram que ele não os preparou para o exercício das atividades gestoras. Salienta-se, nesse sentido, o relato de Erica, que, embora tenha afirmado que o curso de Pedagogia ampliou sua visão de mundo, se referiu a ele como muito genérico e pouco voltado para as habilidades gestoras.

Entretanto, se o curso de Pedagogia, segundo os diretores escolares, não os preparou para a gestão, como se deu a entrada nessa função?

Fase 4: a atuação na gestão e a formação continuada

A experiência gestora aqui retratada abrange as funções de coordenação, vice-direção e direção. Assim, embora os sujeitos sejam diretores de escola, considerou-se que sua opção por atuar na gestão escolar deu-se a partir do momento em que iniciaram suas atividades ainda na coordenação pedagógica, que, apesar de ser, muitas vezes, considerada apenas um membro auxiliar, seja entre os pares, seja entre os diretores e vices, “tem papel fundamental na gestão dos processos escolares, sobretudo na formação de professores” (PLACCO; SOUZA; ALMEIDA, 2012, p. 758).

Além disso, os inícios seriam distintos para os gestores iniciantes, para os intermediários e para os mais experientes?

Gestoras/es iniciantes: acontecimentos marcantes no início da gestão

Carolina, uma das pertencentes à geração mais nova, exerceu as atividades de coordenação nos moldes atuais, em que o professor afasta-se integralmente de sua jornada ou carga horária de trabalho para exercer a função. Seu ingresso se deu por iniciativa própria. Aprovada em processo seletivo, assumiu o novo trabalho, com o qual foi se identificando e buscando oferecer aos colegas oportunidades para troca de experiências. Isso porque acreditava ser a aprendizagem com os pares muito significativa, tendo vivenciado tal momento de aprendizagem ao longo da docência:

O acesso à direção foi por acaso, porque [...] trabalhava como coordenadora, e a diretora se aposentou. Daí [...] a dirigente me convidou para ficar na vice-direção designada. Mas, apesar da designação e remuneração ser como vice, as atribuições e responsabilidades eram igualmente compatíveis com as de um diretor.

Diferentemente da escolha em atuar como coordenadora, a direção, para Carolina, foi um desafio no qual não havia pensado antes do convite da dirigente. A gestora expressou satisfação tanto pelo fato de se identificar com o trabalho quanto pelo reconhecimento de sua dirigente ao lhe confiar a função.

Camila assumiu a coordenação de uma escola na rede estadual também a convite, mas por razões diversas das de Carolina. Após muitos anos de docência, uma situação de desprestígio na rede municipal onde atuava havia muitos anos a levou a

abandonar o cargo na Prefeitura Municipal e afastar-se da docência no Estado para assumir, nesta instância, a coordenação de uma escola:

Chegou a um ponto em que eu não via crescimento e eu não quis ser coordenadora lá. Eu não via perspectiva: cada prefeito passando, e não tinha melhoria nenhuma: cada vez, piorando mais o ensino. E apoio nenhum para os professores. Coordenadores, por medo de perder a posição, acatavam ordens [...]. Quando veio o convite para ser coordenadora, o meu marido falou: ‘É um ano só. Você vai jogar dez anos de efetivo exercício por causa de um ano? Você tem certeza?’. Eu falei: ‘Absoluta’. E em momento algum eu me arrependi disso.

Depois, Camila teve sua atuação reconhecida e recebeu convite para atuar como vice-diretora, tendo, posteriormente, assumido a direção por ocasião do afastamento da diretora: “*Me chamaram para assumir a vice-direção, por indicação de um supervisor que tinha sido diretor da Escola M, onde eu fui coordenadora. Estou na mesma escola e, hoje, respondo pela direção, por causa do afastamento da diretora titular*”.

Carlos, após sete anos de experiência docente, decidiu participar de processo seletivo para a coordenação pedagógica, assumindo a função em diferentes escolas por três anos consecutivos: “*Eu via que a gestão da escola precisava de alguém que tivesse essa força de vontade que eu tenho, de lutar, de brigar pelo melhor. E eu via que muita gente era acomodada. Então, eu via que eu podia fazer a diferença*”.

Gestoras/gestores do período intermediário: incidentes críticos na carreira

Gláucia não relatou nenhum interesse em atuar em funções de gestão antes que a oportunidade surgisse:

Entrei na coordenação, porque estava sem ninguém na função e ninguém se candidatava. Aí, todo o mundo falava: ‘Vai, faz sua inscrição’. Eu entrei com a intenção de ficar somente um semestre e acabei ficando [...], [mas] eu me preocupava: ‘Acho que não tenho perfil [...], não quero me indispor com ninguém’. Nunca fui assim: ‘Vou sair da sala [de aula], porque eu quero ser coordenadora, porque eu vou fazer concurso para diretor...’. Não, sempre fui assim: ‘Apareceu oportunidade, vou [...]’. Acabei decidindo assumir, na época, a vice-direção, para não vir alguém de fora e interferir no trabalho que já estava iniciado.

Refletia que assumiu a vice-direção por apreço ao trabalho que vinha desenvolvendo na coordenação, função com que se identificou e que, ainda que a tenha deixado, continuava a ser uma de suas preocupações – razão pela qual atuava conjuntamente com os coordenadores de sua equipe. O jeito extrovertido de falar e a facilidade de se manifestar nos encontros pedagógicos levaram Geisa a reconhecer seu potencial para funções para além da sala de aula: “*Me efetivei perto da Grande São Paulo, e aquilo era uma coisa muito complicada*”. Assumir a coordenação pedagógica foi a forma de retornar à sua cidade de origem; além disso, recebeu apoio e incentivo de duas diretoras que também reconheciam seu potencial. Após oito anos de coordenação, concomitantemente à atuação docente na rede privada, decidiu deixar a coordenação e retornar à sala de aula, pelo seguinte: “*Eu não podia falar: ‘Eu não vou atender às convocações, porque eu vou dar aula’, assim como*

não podia chegar à escola particular e falar: ‘Não vou dar aula, porque vou atender à convocação’. Para completar a jornada de trabalho, ela teve algumas aulas atribuídas na escola onde se encontrava durante o período da entrevista. Para ela, esse foi um fator decisivo para estar na gestão escolar: “A diretora perguntou para mim: ‘Você não quer ser diretora de escola?’. Eu falei que tinha vontade e que já tinha ficado oito anos na coordenação. E, nessa época, eu já tinha feito uma complementação em Pedagogia”. Começou, então, a substituir a diretora, que se afastava constantemente em períodos de licença-prêmio, já aguardando a aposentadoria. Um ano depois, foi designada como vice-diretora e, após quatro anos, assumiu a direção daquela escola. Durante o período da vice-direção, foi muito valorizada pela diretora titular, pessoa que influenciou muitas de suas atuais práticas. Recebeu também o reconhecimento de seus pares, bem como da dirigente regional.

Gilson passou pela coordenação por um ano, fato ao qual, em seu relato, não atribuiu maiores significados. A designação como vice e, posteriormente, a substituição pelo cargo de diretor ocorreram em virtude de oportunidades geradas pela sua diretora, com quem tinha vínculo familiar. Não mencionou ter apresentado interesse pela área de gestão, assumindo tais funções somente pela oportunidade e por apresentar os requisitos para tal: “Eu queria, porque tinha feito Pedagogia... E, aí, surgiu a oportunidade, eu fui”.

Gestores no período final da carreira: recordações de outros tempos

Erica, com quatro anos de experiência docente, assumiu a coordenação do Ciclo Básico⁶ da escola onde atuava. O caráter dessa coordenação era diferente do atual, sendo exercido num período de quatro horas com a obrigatoriedade de cumprimento de carga horária docente em período inverso. Na prática, essa coordenação assumia mais o papel de um auxiliar dos professores do que propriamente o de um formador. Em nenhum momento afirmou ter tido vontade de desempenhar tal função, relacionando-a como uma ocorrência natural em seu percurso:

Nunca, na minha vida, eu imaginei que eu fosse entrar nessa área. Nem quando foi para ser coordenadora... Eu não queria, de jeito nenhum. Eu fui coordenadora antes de fazer a faculdade [...]. Não me interessava pela direção, sabe? Pela direção em si, não. Eu não me lembro de ter pensado assim... De ter... De ter cobijado o cargo... Acho que foi acontecendo na minha vida... Foi acontecendo.

No entanto, recordou-se de ter estabelecido vínculos muito significativos com as diretoras com as quais trabalhou, sendo reconhecida por todas elas, uma vez que essas pessoas esforçaram-se para mantê-la na função. Uma delas a apoiou para que assumisse a direção de outra unidade, local em que ficou por apenas dois meses, retornando para a unidade de origem a convite da própria diretora que a chamou, novamente, para a vice-direção: “Na minha concepção, o meu erro está aí. Eu fui para essa escola. E... Dois meses e pouquinho depois, a diretora da escola X foi conversar comigo, se eu não queria voltar a ser vice. Então, eu voltei, eu não fui para a frente [...]”. Ela relatou que a opção definitiva pela gestão foi feita ao prestar concurso para o cargo de diretor de escola. Sobre a motivação, afirmava que foi o

6 O Ciclo Básico, instituído pelo Decreto Estadual nº 21.833, de 28 de dezembro de 1983, era caracterizado pela integração das duas primeiras séries do Ensino Fundamental, compondo um período no qual os alunos poderiam desenvolver aprendizagens progressivas no que se refere à aquisição do sistema de escrita e ao desenvolvimento de habilidades cognitivas e de expressão das diferentes linguagens.

fato de estar exercendo funções gestoras já há algum tempo. Apesar do reconhecimento, a decisão de voltar a ser vice-diretora foi percebida como um retrocesso na carreira.

De início, o desejo de Estela era o de ser professora, mas, ao ser convidada para exercer a coordenação pedagógica, assumiu a função por alguns anos. Para ela, a vantagem era o fato de conseguir tempo para estudar para concursos, por incentivo de sua primeira diretora.

Depois, fui para a coordenação em outra escola durante quatro anos e, depois, ingressei na gestão. Ela foi uma pessoa que me ajudou muito também com relação ao concurso. Ela falava: 'Você tem que estudar, você é uma boa professora. Vá em busca do que você quer'. E eu estudava muito. Na época de coordenação, naquele tempo, a gente conseguia estudar.

Por meio de concurso, chegou ao cargo de diretora de escola.

Eurico afirmou que, desde muito novo, pretendia ser diretor de escola. No início da adolescência, já integrava o Centro Cívico da escola onde estudava. Seu envolvimento nas atividades escolares e a facilidade nos estudos estimulavam seus amigos a procurá-lo sempre que precisavam de ajuda. Ele estabeleceu um bom vínculo com a diretora da escola onde fez estágio, tendo a oportunidade de assumir, ali, a coordenação pedagógica e sendo por ela estimulado a prestar concurso para se efetivar como professor. Assumiu, mais tarde, a função de vice-diretor e só a deixou por ocasião do ingresso como diretor titular de cargo. Ao longo desse percurso, teve a oportunidade de trabalhar como supervisor de ensino, designado por cerca de seis anos, quando pôde avaliar a função e aprender muito sobre legislação. Percebeu que a burocracia do cargo não lhe agradava mais que a gestão escolar. Por essa razão, ao retornar ao seu cargo de diretor, sentiu-se realizado e entendeu que, ali, era o seu lugar.

Considerações finais

As trajetórias profissionais dos gestores escolares entrevistados mostraram ser marcadas por diversos fatores, desde o seu primeiro contato com o letramento. As impressões e valores que os membros de suas famílias atribuíam à educação formal, bem como as condições familiares favoráveis ou não ao ingresso e prosseguimento nos estudos, pareceram influenciar de forma significativa os gestores em sua opção pela docência. A incursão ao mundo letrado por meio do ingresso na educação formal também propiciou experiências que, positivas ou negativas, na maioria das vezes estavam presentes nas narrativas dos gestores sobre suas trajetórias. Esses docentes, ao iniciar a trajetória profissional, já carregavam consigo experiências, emoções, alegrias, decepções e outros sentimentos, os quais, ao longo de vários anos, se somaram às diferentes vivências acumuladas durante o exercício profissional. Nesse sentido, Setton (2005) afirma que a “educação familiar e escolar estaria longe de ter apenas um valor instrumental, ou seja, ser a aquisição de aprendizagens úteis. Elas exerceriam, sobretudo, uma influência total na personalidade dos indivíduos” (SETTON, 2005, p. 338).

Além disso, os gestores escolares, ao ascender na carreira, não se configuravam meramente como agentes administrativos, mas como professores com suas

experiências tanto da vida pessoal quanto da atuação docente. Assim, ao desempenhar a função de direção de escola, seu campo de visão tenderia a se ampliar, haja vista a necessidade de assumir responsabilidades cada vez mais desafiadoras. Segundo Tardif e Raymond (2000), os saberes profissionais dos professores relativos à profissão, ao serem plurais e heterogêneos, fazem surgir diversos conhecimentos e manifestações do saber-fazer e do saber-ser, que, oriundos de outras fontes, influenciam a ação docente.

Assim, é possível afirmar que, nas narrativas sobre suas trajetórias gestoras, docência e gestão se aproximam, se fundem. A opção dos professores pela gestão é marcada pelo contexto político, que, por meio da legislação própria, define as competências e os requisitos para a função, relativos às expectativas sociais com relação à educação. O acesso ao cargo, no Brasil, apresenta variações, como a eleição, a indicação e o concurso, sendo esse último a forma adotada no Estado de São Paulo e, conseqüentemente, no município pesquisado. A escolha, muitas vezes, ocorre por acaso, como dizem alguns gestores, mas é possível observar, por exemplo (observação limitada pelo número de professores entrevistados, demandando a ampliação da investigação), que as mulheres optam mais tarde pela gestão e o fazem, muitas vezes, movidas pelo incentivo de seus pares ou superiores. Os homens parecem considerar a gestão uma opção financeiramente importante na carreira. De qualquer modo, exemplos de gestoras bem-sucedidas são indicados pelas mulheres como outro incentivo importante para suas escolhas.

Essas observações tornam ainda mais importante o conhecimento das trajetórias docentes, objeto de formação realizada mediante biografias educativas, já descritas por Josso (2014), Catani (2014), Bueno (2006), entre tantos outros. Pesquisas sobre a pessoa e a atuação de gestores, em especial as de abordagem biográfica, têm contribuído para o estudo mais aprofundado dessa temática e poderão contribuir ainda mais para a formação dos gestores escolares, cuja ação profissional é fundamental para a qualidade da educação no país.

Referências

ALMEIDA, L. R. O incidente crítico na formação e pesquisa em educação. **Educação & Linguagem**, v. 12, n. 19, 2009. Disponível em: <<https://www.metodista.br/revistas/revistasims/index.php/EL/article/viewArticle/820>>. Acesso em: 12 jul. 2014.

APEOESP. **Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo**. Disponível em: <<http://www.apeoesp.org.br/diretoria/diretoria-plena/>>. Acesso em: 15 maio 2015.

BOLÍVAR, A.; DOMINGO, J.; FERNÁNDEZ, M. **La investigación biográfico-narrativa en educación: enfoque y metodología**. Madrid: La Muralla, 2001.

BOLÍVAR, A. B. **Profissão professor: o itinerário profissional e a construção da escola**. Bauru: Edusc, 2002.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil (1988). **Lex: legislação federal e marginália**, Brasília, 5 out. 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 12 jul. 2013.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>>. Acesso em: 18 out. 2013.

BRASIL. **Catálogo da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica**. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

BRASIL. **Dados do Censo Escolar da Educação Básica de 2007**. Brasília: Ministério da Educação, 2007.

Disponível em: <http://download.inep.gov.br/download/censo/2009/Estudo_Professor_1.pdf>. Acesso em: 22 jul. 2015.

BRASIL. **Diretrizes Nacionais do Programa Escola de Gestores da Educação Básica Pública**. 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=&gid=879&option=com_docman&task=doc_download>. Acesso em: 2 jul. 2013.

BUENO, B. O. et al. Histórias de vida e autobiografias na formação de professores e profissão docente (Brasil, 1985-2003), **Educação e Pesquisa**, v. 32, n. 2, 2006.

CATANI, D. B. Ficções teóricas e ficções (auto)biográficas: elementos para uma reflexão sobre ciência e formação no campo educacional. In: BARRETO, M. H. M. B. A.; BRAGANÇA, I. F. S.; ARAÚJO, M. S. (Org.). **Pesquisa (auto)biográfica, fontes e questões**. Curitiba: CEV, 2014.

DUBAR, C. **A socialização**. Construção das identidades sociais e profissionais. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

FERREIRA, M. Discutir educação é discutir trabalho docente: o trabalho docente segundo dirigentes da Confederação de Trabajadores de la Educación de la República Argentina. **Revista Brasileira de Educação**, v14, n. 40, 2009.

FUNDAÇÃO Victor Civita. **Perfil dos diretores de escola da rede pública**. São Paulo: Ibope Inteligência, 2009.

GATTI, B. A. Avaliação de sistemas educacionais no Brasil. **Revista de Ciências da Educação**, n. 9, 2009. Disponível em: <<http://sisifo.fpce.ul.pt/pdfs/Revista920PT20d1.pdf>> Acesso em: 22 out. 2013.

INSTITUTO Paulo Montenegro. Ser professor: uma pesquisa sobre o que pensa o docente das principais capitais brasileiras. **Estudos & Pesquisas Educacionais**, n. 1, 2010.

JOSSO, M. C. Da formação do sujeito... Ao sujeito da formação. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. 2. ed. Natal: EdUFRN, 2014.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 1997.

LÜCK, H. Dimensões de gestão escolar e suas competências. **Em Aberto**, v. 17, n. 72, 2000.

LÜCK, H. **Dimensões de gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Positivo, 2009. Disponível em: <http://www.fundacaoemann.org.br/uploads/estudos/gestao_escolar/dimensoes_livro.pdf>. Acesso em: 5 ago. 2013.

MARCELO, C. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

MARCELO, C. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. **Revista de Ciências da Educação**, n. 8, 2009.

PLACCO, V. M. N.; SOUZA, V. L. T.; ALMEIDA, L. R. O coordenador pedagógico: aportes à proposição de políticas públicas. **Cadernos de Pesquisa**, v.42, n. 147, p. 754-771, 2012.

SÁ, M. A. A. S. **Trajetórias docentes**: avanços, recuos e desvios na vida profissional de professores engenheiros. 2004. 234 p. Tese (Doutorado em Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.

SÃO PAULO (Estado). **Resolução da Secretaria da Educação 52/2013**. São Paulo, 2013. Disponível em: <http://drhu.edunet.sp.gov.br/eventos/arquivos/RESOLUCAOSE52de14-8-2013PER_FISPARACONCURSO.pdf>. Acesso em: 14 ago. 2013.

SÃO PAULO (Estado). **Decreto no. 21.833 de 28 de Dezembro de 1983**. Institui o Ciclo Básico no ensino de 1º. Grau das escolas estaduais.

SETTON, M. G. J. A particularidade do processo de socialização contemporâneo. **Tempo Social – Revista de Sociologia da USP**, v. 17, n. 2, 2005.

SOUZA, S. M. Z. L. Possíveis impactos das políticas de avaliação no currículo escolar. **Cadernos de Pesquisa**, n. 119, 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n119/n119a09.pdf>>. Acesso em: 17 out. 2013.

SZYMANSKI, H.; ALMEIDA, L. R.; PRANDINI, R. C. R. **A entrevista na pesquisa em educação**: a prática reflexiva. 4. Ed. Brasília: Liber Livro, 2011.

TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**, n. 73, 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v21n73/4214.pdf>>. Acesso em: 12 jul. 2014.

VALLE, I.R. Carreira do magistério: uma escolha profissional deliberada? **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v.87, n.216, p. 178-187, 2006.

VIANNA, H. M. Avaliações nacionais em larga escala: análises e propostas. **Estudos em Avaliação Educacional**, n. 27, p. 41-76, 2003. Disponível em: <http://www.jurandirsantos.com.br/outros_artigos/ea_avaliacoes_nacionais_em_larga_escala_analises_e_propostas.pdf>. Acesso em: 16 out. 2013.