

UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ

ERIKA PASTORELLI POCKER

**O DIRETOR DE ESCOLA E O ENFRENTAMENTO DE CONFLITOS:
necessidades formativas**

**Taubaté – SP
2017**

ERIKA PASTORELLI POCKER

**O DIRETOR DE ESCOLA E O ENFRENTAMENTO DE CONFLITOS:
necessidades formativas**

Dissertação apresentada para obtenção do Título de Mestre pelo Programa de Pós-graduação em Educação e Desenvolvimento Humano: Formação, Política e Práticas Sociais da Universidade de Taubaté.

Área de Concentração: Formação Docente para a Educação Básica

Orientadora: Prof^ª. Ana Maria Gimenes Corrêa Calil

Taubaté – SP

2017

**Ficha Catalográfica elaborada pelo
SIBi – Sistema integrado de Bibliotecas – UNITAU**

P739d Pocker, Erika Pastorelli

O diretor de escola e o enfrentamento de conflitos:
necessidades formativas. / Érika Pastorelli Pocker. - 2017.
115f. : il.

Dissertação (mestrado) - Universidade de Taubaté,
Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, 2017.

Orientação: Prof^a. Dr^a. Ana Maria Gimenes Corrêa Calil,
Departamento de Pedagogia.

1. Diretor de escola. 2. Formação continuada.
3. Gerenciamento de conflitos. I. Título.

Erika Pastorelli Pocker

**O DIRETOR DE ESCOLA E O ENFRENTAMENTO DE CONFLITOS:
necessidades formativas**

Dissertação apresentada para obtenção do
Título de Mestre pelo Programa de Pós-
graduação em Educação e Desenvolvimento
Humano: Formação, Política e Práticas Sociais
da Universidade de Taubaté.
Área de Concentração: Formação Docente para
a Educação Básica

Orientadora: Prof. Ana Maria Gimenes Corrêa
Cáilil

Data: _____

Resultado: _____

BANCA EXAMINADORA

Prof. (a) Dr. (a) Ana Maria Gimenes Corrêa Cáilil Universidade de Taubaté

Assinatura [Assinatura]

Prof. (a) Dr. (a) CRISTINA DA SILVA JAVES Universidade SME/SP

Assinatura [Assinatura]

Prof. (a) Dr. (a) Deusa Banchara Ambrosetti Universidade de Taubaté

Assinatura [Assinatura]

Prof. (a) Dr. (a) _____ Universidade _____

Assinatura _____

Digo-lhes: é preciso ter o caos dentro de vocês mesmos a fim de dar à luz uma estrela dançante. Digo-lhes: vocês ainda têm caos dentro de vocês. O preço da fertilidade é ser rico em oposições internas. A gente permanece jovem somente enquanto a alma não se espreguiça e deseja a paz

(Nietzsche, 'Assim Falou Zaratustra', 1887).

RESUMO

O trabalho abordou a importância da formação continuada do diretor de escola, e o enfrentamento de conflitos que surgem com a equipe pedagógica, refletindo sobre os conceitos de conflito, bem como o papel e a formação do diretor e as transformações sociais e seu reflexo no contexto escolar. Apresentou como objetivo, analisar quais as necessidades formativas do diretor, para o gerenciamento de conflitos no seu cotidiano escolar. Trata-se de pesquisa com abordagem qualitativa, que teve como instrumento o grupo focal, realizado com dez diretoras da Educação Básica, atuantes na Educação Infantil, na rede de ensino de São José dos Campos/SP. O conteúdo apreendido foi aprofundado com referências bibliográficas recentes, sobre os temas tratados. Os resultados apontaram que, as diretoras encontram-se esgotadas, com os conflitos existentes na escola, os quais são oriundos de concepções divergentes, quanto ao papel pedagógico desempenhado pela comunidade escolar, nas quais elas atuam evidenciadas por um quadro de transformações sociais e recentes reformulações na política educacional, que alteram e interferem na gestão escolar. A análise dos dados revelou que, é recorrente o desejo de formação e troca de experiências entre as diretoras, para melhor exercer sua função. Diante dos resultados apresentados, espera-se contribuir com alternativas, visando promover e fortalecer a formação dos diretores e diretoras da rede municipal de ensino citada, no intuito de diminuir seu estresse profissional.

PALAVRAS-CHAVE: Diretor de escola. Formação continuada. Gerenciamento de conflitos.

ABSTRACT

The work addressed the importance of continuing education of the school director, and the conflicts that arise with the pedagogical team, considering on the concepts of conflict, as well as the role and the formation of the school director, and the social transformations and their reflection in the school context. It presents as objective, to analyze the formative needs of the director, for the management of conflicts in his school routine. The research presents a qualitative approach, which had as instrument a focus group, carried out with ten principals of Basic Education, active in Early Childhood Education, in the educational network of São José dos Campos / SP. The collected content was deepened with recent bibliographical references, on the subjects treated. The results pointed out that the school directors are exhausted, with the existing conflicts in the school, which come from divergent conceptions, regarding the pedagogical role played by the school community, in which they work evidenced by a frame of social transformations and recent reformulations in educational policy, that alter and interfere in school management. The analysis of the data revealed that the purpose of training and exchange of experiences among school principals is to recur in order to better perform their function. In view of the above, it is hoped to contribute with alternatives, aiming to promote and strengthen the training of the directors and school principals of the mentioned municipal network, in order to reduce their professional stress.

KEYWORDS: School director. Continuing education. Conflict management.

LISTA DE SIGLAS

| | | |
|------------|---|---|
| ANPAE | – | Associação Nacional de Política e Administração da Educação |
| BDTD | – | Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações |
| CAPES | – | Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior |
| CDHAP | – | Centro de Desenvolvimento Humano Aplicado |
| CEFE | – | Centro de Formação do Educador |
| CEP/UNITAU | – | Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté |
| CONSED | – | Conselho Nacional de Secretários da Educação |
| DCTA | – | Departamento de Ciência e Tecnologia Aeroespacial |
| ECMF | – | Escola Marechal do Ar Casimiro Montenegro Filho |
| EJA | – | Educação de Jovens e Adultos |
| FNDE | – | Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação |
| FUNDUNESP | – | Fundação para o Desenvolvimento da UNESP |
| FVC | – | Fundação Victor Civita |
| HTC | – | Hora de Trabalho Coletivo |
| IBGE | – | Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas |
| IDEB | – | Índice de Desenvolvimento da Educação Básica |
| INPE | – | Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais |
| ITA | – | Instituto Tecnológico de Aeronáutica |
| LDB | – | Lei de Diretrizes e Bases |
| MEC | – | Ministério da Educação e Cultura |
| OMS | – | Organização Mundial da Saúde |
| PIB | – | Produto Interno Bruto |
| PME | – | Plano Municipal de Educação |
| PMSJC | – | Prefeitura Municipal de São José dos Campos |
| PNE | – | Plano Nacional de Educação |
| PPP | – | Projeto Político Pedagógico |
| PROGESTÃO | – | Programa de Capacitação a Distância para Gestores Escolares |
| SCIELO | – | Scientific Electronic Library |
| SEE | – | Secretaria Estadual de Educação |
| SEE/SP | – | Secretaria da Educação do Estado de São Paulo |
| SGRH | – | Sistema de Gestão de Recursos Humanos |
| SME | – | Secretaria Municipal de Educação |
| SME-SJC | – | Secretaria Municipal de Educação de São José dos Campos |
| TCC | – | Trabalho de Conclusão de Curso |
| UAB | – | Universidade Aberta do Brasil |
| UNED | – | Universidade de Educação a Distância da Espanha |
| UNICAMP | – | Universidade Estadual de Campinas |

LISTA DE FIGURAS

| | |
|--|----|
| Figura 1 — Regiões geográficas de São José dos Campos..... | 66 |
|--|----|

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 — Instituições Envolvidas nas Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, responsáveis pelas capacitações oferecidas aos Diretores Escolares....45

LISTA DE QUADROS

| | |
|---|----|
| Quadro 1 — Publicações por temática..... | 19 |
| Quadro 2 — Tipologia das publicações recuperadas..... | 19 |
| Quadro 3 — Profissionais da SME-SJC..... | 49 |
| Quadro 4 — Participantes do grupo focal..... | 65 |
| Quadro 5 — Categorias de análise..... | 67 |

SUMÁRIO

| | |
|----------|--|
| 1 | INTRODUÇÃO..... |
| 1.1 | Problema..... |
| 1.2 | Hipótese..... |
| 1.3 | Objetivos..... |
| 1.3.1 | Objetivo Geral..... |
| 1.3.2 | Objetivos Específicos..... |
| 1.4 | Delimitação do Estudo..... |
| 1.5 | Relevância do Estudo..... |
| 2 | O DIRETOR DE ESCOLA E O ENFRENTAMENTO DE CONFLITOS..... |
| 2.1 | As transformações sociais e o seu reflexo no contexto escolar..... |
| 2.2 | O papel do diretor escolar..... |
| 2.3 | A formação continuada do diretor escolar..... |
| 2.4 | Experiências de formação de diretores..... |
| 2.5 | Formação dos diretores em São José dos Campos..... |
| 2.6 | O diretor e a gestão de conflitos..... |
| 3 | METODOLOGIA..... |
| 3.1 | Tipo de Pesquisa..... |
| 3.2 | Participantes da Pesquisa..... |
| 3.3 | Instrumentos..... |
| 3.4 | Procedimentos para Coleta de Dados..... |
| 3.5 | Procedimento para a análise dos dados..... |
| 4 | ANÁLISE DOS DADOS..... |
| 5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS..... |
| | REFERÊNCIAS..... |
| | APÊNDICE I – ROTEIRO DO GRUPO FOCAL..... |
| | APÊNDICE II – TRANSCRIÇÃO E ANÁLISE PARCIAL DOS DADOS..... |
| | ANEXO I – OFÍCIO..... |
| | ANEXO II – TERMO DE AUTORIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO..... |
| | ANEXO III – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO..... |

1 INTRODUÇÃO

Como funcionária pública federal, da carreira do Magistério do Ensino Básico Técnico Tecnológico, atuo na área de Educação há vinte e oito anos, sendo sete anos como Professora na Escola de Educação Infantil Pequenópolis, no Departamento de Ciências e Tecnologia Aeroespacial (DCTA), sete anos como Psicóloga no Instituto Tecnológico Aeroespacial (ITA), na Divisão de Alunos, cinco anos como Orientadora Educacional e Professora de Filosofia para Educação Infantil na Escola Pequenópolis, sete anos como Coordenadora Administrativa e Pedagógica dos Berçários dessa mesma escola, e, há quatro anos, como Diretora da Escola Marechal do Ar Casimiro Montenegro Filho (ECMF), antiga Escola Pequenópolis.

Durante meu percurso profissional, o interesse pelo tema desta dissertação surgiu anteriormente a minha designação para o cargo de Diretora. Vivenciando o despreparo dos gestores, para o enfrentamento das relações conflituosas no seu cotidiano escolar, as quais ocasionavam constantes desentendimentos, observei movimentos nas relações grupais, constatando como esses intercâmbios poderiam ser ou não construtivos. A ideia da criação de vínculos sempre me foi atraente – e problemática – pois o grupo pode trabalhar e produzir criativamente, ou atuar de forma inversa, gerando paralisia pelas mais diferentes obstruções à consecução de um trabalho pedagógico conjunto. Verifiquei da mesma forma, nas escolas citadas, que as relações interpessoais ficavam em segundo plano, valorizando-se resultados ligados a aspectos políticos e burocráticos.

Em minha trajetória como diretora, a interação com os grupos de trabalhos e a necessidade de gerir a equipe tornou-se um fator crítico, originando algumas questões: o diretor está preparado para gerir conflitos? As fragilidades, pressões e tensões do cotidiano escolar podem ser minimizadas com algum tipo de formação? Que competências e conhecimentos para gerenciar conflitos podem ser compartilhados, e de que formas esses intercâmbios seriam facilitados? Foram estes os questionamentos que utilizei como base para esta pesquisa.

Para a melhor compreensão desse panorama, a partir de um levantamento bibliográfico, sobre os temas do papel e da formação do diretor, das transformações sociais na educação pública brasileira e da gestão de conflitos no ambiente escolar, procurei o embasamento para as indagações norteadoras desse estudo. Nesse sentido, uma das principais referências colhidas foi a da pesquisadora Heloísa Lück, a

qual organizou e diagnosticou processos de formação continuada de gestores escolares no país. Em suas publicações a pesquisadora salienta a importância da capacitação do diretor escolar, situando que esse agente, sem a devida experiência e competências específicas, adota decisões de acordo com as pressões que sofre, podendo eventualmente ser dominado por elas, ao contrário de resolvê-las. Assim, pontua que, os diretores possam não somente aprender em serviço, “[...] pelo ensaio e erro [...]” (LÜCK, 2000, p. 29), na resolução de conflitos, sendo necessário possibilitar propostas de formação continuada, com uma metodologia de construção ativa do conhecimento, possibilitando a criação de um novo olhar sobre suas práticas, que fomente sua autonomia no seu desenvolvimento profissional.

Outra pesquisadora presente neste trabalho, Gatti, analisa o tema das políticas públicas para formação continuada no Brasil, cita que, no mundo contemporâneo o aprendizado ao longo da vida é imprescindível, dado o avanço das tecnologias, permitindo o “[...] aprofundamento e avanço nas formações dos profissionais” (GATTI, 2008, p. 58). A autora nota que, essa demanda converteu-se em políticas específicas, para setores nos quais a capacitação contínua é vista como fundamental, como no caso da educação.

No Brasil, a formação continuada de docentes, gestores, e demais componentes da equipe pedagógica, encontra-se coberta pelo Artigo 62 da Lei nº 9.394 de 20 de Dezembro de 1996, complementada pela Lei nº 12.056, de 2009. No Plano Nacional de Educação, elaborado recentemente, existem igualmente algumas recomendações para esse processo de formação, e nos Planos Municipais de Educação, alguns em andamento, como no caso de São José dos Campos, específica preocupação também se faz necessária, e em alguns casos, já presente.

Vitor Paro, da mesma forma, aparece como referência, possui uma visão da escola brasileira, como um espaço ultrapassado nos seus modelos de gestão – os quais precisam ser focados em aspectos pedagógicos, condizentes com suas finalidades. No contexto atual, é necessário superar a ideia do autoritarismo na gestão escolar, permitindo a elaboração de um planejamento participativo, gerando um cenário dinâmico, que evite a estagnação profissional. Esse quadro, para o autor, confronta o imaginário da sociedade “[...] onde domina o mando e a submissão [...]” (PARO, 2015, p. 105), na qual a direção é entendida como “[...] o exercício de poder de uns sobre os outros [...]”; o diretor, em seu entendimento, precisa exercer a “[...]”

autoridade democrática, que supõe a concordância livre e consciente das partes envolvidas [...]” (idem).

Por acreditar que, a formação do diretor pode, entre outros assuntos, ser focada na construção das relações interpessoais, esse estudo pretende contribuir para o tema, procurando o reconhecimento dessa classe, em uma reflexão sobre novos olhares, frente ao quadro de conflitos enfrentado por esses atores. Espera-se, por fim, que este breve diagnóstico possa ser relevante, devido a sua atualidade e pertinência, tendo em vista, a lacuna de pesquisas específicas sobre o assunto. Diante do exposto, apresenta-se o problema desta pesquisa.

1.1 PROBLEMA

Como relatado, o universo desta pesquisa relaciona-se ao trabalho desenvolvido por diretoras da educação básica, da rede municipal de São José dos Campos. Esse público, composto por cerca de 150 profissionais, teve oportunidades de formação ao longo dos anos 2000, realizadas de forma descontinuada¹. Nesse cenário, atualmente existe um elemento agravante, que é o fato de novas diretoras ingressarem no sistema de ensino sem formação básica para a gestão, que envolva aspectos como o cuidado na área da Educação Infantil, e a Gestão de Relações Interpessoais – considerando o quadro instável das escolas no qual essas educadoras se inserem. Desse modo, ao estabelecer um foco em nossa pesquisa, procura-se responder: *Quais as necessidades formativas dos diretores com relação ao enfrentamento de conflitos no seu cotidiano escolar?*

¹ Conforme delimitadas na seção 2.5 – “Formação de diretores em São José dos Campos/SP”.

1.2 HIPÓTESE

Com o aumento da procura pela qualidade de ensino, destacando a dimensão cognitiva como primordial dentro da escola, negligenciou-se a dimensão afetiva, igualmente importante. A hipótese que se levanta é a de que, os gestores escolares não se sentem preparados para gerenciar conflitos, pois as relações humanas no ambiente escolar ficaram em segundo plano – uma vez que, o acompanhamento desses ambientes é aferido, pela influência de um quadro administrativo mais amplo, por meio de índices que não apresentam conexões diretas com a criação de vínculos entre os componentes da comunidade escolar.

1.3 OBJETIVOS

1.3.1 Objetivo Geral

Analisar quais as necessidades formativas das diretoras, com foco no gerenciamento de conflitos no seu cotidiano escolar.

1.3.2 Objetivos Específicos

- Identificar qual a concepção das diretoras, sobre seu papel na gestão das relações interpessoais no ambiente escolar;
- Analisar como as diretoras gerenciam as relações conflituosas, que surgem com sua equipe pedagógica;
- Verificar a existência de um canal de diálogo entre a Secretaria de Educação Municipal e as diretoras, e a forma como ele opera;
- Indicar as formações continuadas oferecidas às diretoras, ao longo de sua trajetória na rede de ensino pesquisada;
- Relacionar conhecimentos necessários, na perspectiva das diretoras, em sua formação continuada, que as auxiliem na mediação de conflitos.

1.4 DELIMITAÇÃO DO ESTUDO

A pesquisa apresentou como objetivo, analisar quais as necessidades formativas dos diretores, para gerenciar conflitos no seu cotidiano escolar. Para tal, a pes-

quisa foi realizada junto a dez diretoras da Educação Básica, atuantes na Educação Infantil, da rede municipal de São José dos Campos. Pelo fato da autora desta pesquisa trabalhar em uma escola conveniada com a rede citada, a viabilidade do contato com as diretoras foi mais efetiva.

A cidade de São José dos Campos, uma das maiores cidades do estado, com seus aproximadamente 700 mil habitantes, é um reconhecido polo tecnológico, concentrando institutos e centros de pesquisa aeronáutica e aeroespacial, tendo papel importante nesse cenário no Brasil, e na América Latina. No campo da educação pública, a cidade conta em sua rede de ensino municipal com aproximadamente 150 unidades escolares, sendo 120 da rede direta e 29 da rede conveniada, englobando os diferentes públicos: crianças, jovens e adultos. O número de alunos matriculados na educação básica do município é de cerca de 60.000 alunos, entre os presentes na rede direta e os da rede conveniada. De acordo com os dados do Sistema de Gestão de Recursos Humanos (SGRH) da SME-SJC, a cidade abriga um total de 3.930 profissionais da educação, e entre esses agentes, 149 atualmente ocupam o cargo de direção. Foi com parte desta população que, após quatro tentativas de contato, colhemos o depoimento de dez diretoras por meio de um Grupo Focal, com o qual se tornou possível a continuidade da elaboração da pesquisa.

A rede municipal de ensino de São José dos Campos já proporcionou cursos para formação continuada aos seus diretores, mas sua frequência foi reduzida. A intenção da pesquisa foi a de ouvir diretoras, para verificar se a formação oferecida anteriormente trouxe alguma abordagem sobre o aspecto das relações interpessoais na escola, e se as diretoras sentem a necessidade de uma formação, para a solução de conflitos que surgem no cotidiano escolar, identificando sugestões nesse sentido.

1.5 RELEVÂNCIA DO ESTUDO

Considerando a baixa presença de estudos, sobre o trabalho pedagógico desempenhado pelos diretores em seu cotidiano escolar, e em especial a lacuna sobre o diagnóstico dos programas de formação continuada visando à gestão de conflitos por parte desses atores, esta pesquisa procura se apresentar como uma contribuição nesse sentido, pois o trabalho desse agente educacional tem direta influência sobre o clima escolar, sendo necessária a devida preparação, para que eventuais situações de tensão nas escolas sejam resolvidas de forma racional.

Uma das principais autoras sobre gestão escolar, Lück (2000, p. 28), afirma que, a busca por aumentos em níveis de “competência” pelas escolas, em geral, desencadeou a necessidade do aperfeiçoamento em sua gestão, e conseqüentemente, tornou-se cada vez mais necessário, e desafiador, a concepção de cursos de formação para esses gestores. Enfatiza a autora que, a formação geralmente oferecida não corresponde às realidades específicas dos diretores, e tende a ser livresca e conceitual. Considerada como necessária, para a devida adaptação dos diretores aos contextos atuais e locais de atuação, a formação continuada é imprescindível, pois “[...] os resultados da ineficácia da ação do diretor são tão sérios em termos individuais, organizacionais e sociais [...]” (idem), que não se pode mais continuar com igual prática em nosso sistema de ensino.

Além de Lück (2000, 2002, 2008, 2009, 2011, 2012), nesse trabalho têm-se considerações de autores como Gatti (2008, 2012) a qual apresenta um panorama das políticas de formação continuada, além de oferecer considerações, para a realização do Grupo Focal, instrumento de coleta de dados utilizado nesta pesquisa; de Libâneo (2013), que possui reflexões sobre a formação do corpo docente, além de Paro (2011, 2015) autor que, possui um livro com foco no atual papel do diretor, e dos estudos de Lima (2016) e Piolli (2010), igualmente focados em entrevistas e análises de processos formativos de dirigentes escolares. Além destes, Tedesco (2006) e Fanfani (2000, 2007, 2011) apresentam fundamentações teóricas, para embasar a presente pesquisa, opinando sobre a importância das transformações sociais das quais a educação faz parte. Assim, as referências colhidas trazem diferentes aspectos, que compõe o panorama do trabalho do diretor, bem como, a necessidade de sua formação continuada, apresentando detalhes sobre os seus problemas, conquistas e desafios.

Cabe observar que, o diretor ao trabalhar com grupos de professores, alunos, pais e funcionários, necessita estar atento para a dimensão humana e consciente do seu papel de liderança, na mediação de conflitos existentes entre públicos tão heterogêneos, que contam com distintas concepções sobre seus papéis pedagógicos. Desta forma, o presente trabalho procura demonstrar que, a formação continuada pode possibilitar aos gestores a observação das relações interpessoais na comunidade escolar, detectando possíveis movimentos de tensão, visando o gerenciamento de conflitos, os quais podem servir como base de reflexão, para as práticas educativas gestadas no ambiente educacional. Sobre o tema do conflito na escola,

serão utilizados como referências os trabalhos de Botler (2011), Chrispino e Chrispino (2002), que traz a definição do conflito dentro do ambiente educativo, pontuando algumas medidas para a criação de programas de mediação escolar do conflito, e as de Diogo e Ribeiro (2016), para as quais a resolução de conflitos pelo diretor precisa ter como base uma comunicação efetiva, garantindo um diálogo entre os envolvidos.

A metodologia de formação do gestor poderia desse modo ser voltada para a construção do conhecimento, baseado na reflexão sobre suas práticas cotidianas, possibilitando aos diretores orientações necessárias de sensibilidade aos desdobramentos de situações, por vezes, conflituosas, facilitando o planejamento de ações em relação as mesmas. Assim, refletindo sobre o panorama apresentado por autores no âmbito da gestão dos conflitos na escola, como Chrispino e Chrispino (2007) e Diogo e Ribeiro (2016), bem como, a problemática da formação de diretores, relacionada pelas pesquisas de Luck (2011), Machado (2000), Salomão (2011) e Klebis (2010), o discurso apresentado pelas dez diretoras, permitirá um diálogo entre a teoria e a prática, evidenciado nesse trabalho, como um insumo para ambas as áreas.

2 O DIRETOR DE ESCOLA E O ENFRENTAMENTO DE CONFLITOS

Conforme Marconi e Lakatos (2003), a revisão bibliográfica possui como base, a análise de literatura publicada em forma de livros, revistas, e publicações avulsas inclusive digitais, via internet. Assim, na elaboração desta revisão bibliográfica, foram consultadas fontes acadêmicas, sendo que, determinados critérios foram estabelecidos nesse procedimento, viabilizando o contato com reflexões de diferentes pesquisadores do tema proposto “O diretor de escola e o enfrentamento de conflitos: necessidades formativas”. A consulta foi realizada nas bases de referência disponibilizadas pela *Scientific Eletronic Library Online* – (SCIELO), pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), e pela Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE).

Considerando as constantes mudanças desencadeadas pela rapidez no fluxo de informações, e as reformulações recentes das políticas educacionais, o primeiro critério utilizado foi a determinação do tempo, para a coleta de dados: utilizou-se documentos de, no máximo, seis anos retroativos a 2016. Outro critério determinante foi o uso de palavras-chave contidas no tema, optando pelos descritores: Formação do diretor escolar; Gestor escolar e Gerenciamento de conflitos. Os trabalhos selecionados, relacionados numericamente no Quadro 1, subsidiaram o começo da elaboração desta pesquisa. O levantamento recuperou 16 itens, sobre as temáticas cobertas pela pesquisa, e sua tipologia acadêmica está detalhada no Quadro 2.

Quadro 1 — Publicações por temática.

| Temática | CAPES | ANPAE | SCIELO | TOTAL |
|--------------------------------------|--------------|--------------|---------------|--------------|
| Formação do diretor escolar | 5 | 1 | 1 | 7 |
| Gestor escolar | 5 | 3 | 0 | 8 |
| Gerenciamento de conflitos escolares | 1 | 0 | 0 | 1 |
| TOTAL | 11 | 4 | 1 | 16 |

Fonte: Elaboração da autora (2017).

Quadro 2 — Tipologia das publicações recuperadas.

| Plataformas | Publicações | | |
|--------------------|--------------------|----------------|---------------------|
| | Teses | Artigos | Dissertações |
| CAPES | 2 | 7 | 1 |
| SCIELO | 0 | 1 | 0 |
| ANPAE | 0 | 1 | 4 |
| TOTAL | 2 | 9 | 5 |

Fonte: Elaboração da autora (2017).

Consultando as bases de referência averiguou-se que, há uma relativa escassez nas produções científicas, que tenham como foco a formação do diretor, voltada para o gerenciamento de conflitos. Constatou-se que, os 16 trabalhos se aproximam do tema, ramificando-se em diferentes temas de pesquisa sobre aspectos envolvendo a formação do diretor, a gestão escolar e o gerenciamento de conflitos. Nesse caso, utilizamos considerações de quatro destes artigos: o artigo de Diogo e Ribeiro (2016) tinha como objetivo delimitar as práticas existentes entre os diretores escolares sobre a mediação interna de conflitos, mas, ao contrário desta pesquisa, seu foco era sobre os conflitos existentes entre os alunos, e que deveriam ser resolvidos por um mediador específico. A pesquisa de Gatti (2008), por sua vez, analisava de forma ampla as políticas de formação continuada, envolvendo diretores e professores no Brasil, na última década de 2000. O artigo de Luck (2000) se focava sobre programas de formação, oferecidos a diretores escolares, tendo como pano de fundo a discussão sobre o conceito de gestão escolar. Igualmente recorreremos à análise de Machado (2000), que teceu um quadro crítico sobre os desafios e perspectivas, para a capacitação de gestores escolares, pontuando a importância de adaptar os conteúdos a serem discutidos, de forma a dialogar com a prática dos profissionais e o projeto institucional de sua escola. Nota-se, portanto, que os estudos e

análises sobre o papel desempenhado pelo diretor, e a formação a ele oferecida, apresentam um quadro de crescimento, embora ainda sejam escassos.

Por meio das leituras dos referidos trabalhos, dois autores também se destacam em suas produções científicas, sobre o problema desta pesquisa: Vitor Paro e Heloísa Lück, pesquisadores que dialogam com a teoria sobre o tema, valendo-se de variados estudos de caso e entrevistas com os gestores, que participaram de programas de capacitação. Lück (2000, p. 30), inclusive pontua alguns problemas a serem superados nos cursos e outras modalidades de formação continuada oferecida aos diretores escolares:

- Os programas de capacitação profissional, quando concebidos apenas pelos órgãos centrais de educação, são pautados em generalizações, não contemplando necessidades específicas desses gestores;
- Ocorre, via de regra, um distanciamento entre a teoria e a prática; os conteúdos trabalhados encontram-se assim descontextualizados;
- Há um enfoque em ações individuais, não sendo estimulado um pensamento coletivo, em equipe, para a resolução de problemas;
- Os métodos de transmissão são *conteudistas*, não favorecendo a aprendizagem como um intercâmbio de saberes distintos.

Paro (2015), propõe que é preciso atentar, diante das relações no âmbito escolar, sobre a necessidade do diretor não estar somente apto a gerir administrativa-mente a escola, mas da mesma forma, em ser o mediador das relações interpessoais, sejam as mesmas conflituosas ou não, priorizando o caráter democrático da educação. O autor relaciona na administração escolar duas áreas de estudo: uma focada na racionalização do trabalho, envolvendo os recursos objetivos do ambiente educacional, e outra concernente à coordenação do esforço humano coletivo, valendo-se da subjetividade dos envolvidos no trabalho pedagógico.

Visando complementar a pesquisa, a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) foi acessada, e por esse portal recuperou-se os trabalhos de Klebis (2010) e Salomão (2011), que auxiliaram na compreensão sobre a metodologia de capacitação oferecida aos diretores escolares, na rede estadual de escolas públicas de São Paulo. Por fim o Plano Nacional de Educação (PNE) e o Plano Nacional de Educação de São José dos Campos (PME-SJC) foram analisados, pois tais instrumentos normativos apresentam metas e estratégias, relativas à formação continuada dos gestores escolares. No plano local, informações estatísticas sobre a rede municipal de ensino, bem como, sobre a formação dos diretores dessa rede, foram

coletadas junto ao Sistema de Gestão de Recursos Humanos da Secretaria Municipal de Educação de São José dos Campos (SGRH/SME-SJC).

Especificamente para a seção de conflitos, recorreu-se a análise de Chrispino e Chrispino (2002) e Diogo e Ribeiro (2016, p.183) sobre o tema dos conflitos na escola. Assim, a revisão de literatura ajudou a fundamentar a pesquisa, a qual será exposta a seguir.

2.1 AS TRANSFORMAÇÕES SOCIAIS E O SEU REFLEXO NO CONTEXTO ESCOLAR

Considerando as transformações na nossa realidade social e cultural destaca-se que, a necessidade dos alunos, assim como o perfil da sociedade, se modificou. Uma sociedade industrial foi suplantada por uma sociedade informatizada, as economias nacionais enredam-se na economia mundial, e mesmo a democracia representativa caminha para a democracia participativa.

Assim, naturalmente, a escola não poder ser conduzida de uma forma tradicional, exigindo também, uma atualização de valores nos quais se sustenta. Conforme aponta Gatti (2008), não podemos continuar vivenciando um modelo, que foi eficiente em outros tempos, quando hoje nos encontramos em meio a um processo renovado de diferentes práticas sociais. Diante do novo panorama, a renovação dos professores e dos gestores escolares, agentes do desenvolvimento da educação, se faz imprescindível. Prosseguindo sua análise, a autora ressalta que, as evoluções ocorridas na organização do trabalho e nas formas de convivência social, precisam ser compreendidas pelos formuladores das políticas educacionais e demais envolvidos com o ensino. Assim, este cenário cambiante será mapeado, como uma referência para novos rumos na educação, sendo que, este processo demanda habilidades cognitivas a serem compartilhadas, com a pretensão de se atingir um novo patamar de desenvolvimento.

Segundo Tedesco (2006), a importância facultada à educação inscreve-se em um contexto de mudanças, que marcou a entrada do novo milênio e que, evidenciou a conformação de uma nova estrutura social, caracterizada por três áreas em que ocorreram processos importantes de transformação: o modo de produção, as tecnologias da comunicação e a democracia política. Mais do que isso, o ensino frente às mudanças se depara com um novo olhar, daqueles que dele usufruem. Os

“alunos de hoje”, não são mais como o modelo no qual as escolas se orgulhavam pela disciplina, e outras qualidades impostas de maneira severa e não democrática. Os “novos alunos” acompanham as transformações sociais e tecnológicas, alterando suas práticas culturais e sociais, quebrando paradigmas.

Refletindo sobre a configuração de uma escola, ainda alheia aos seus alunos, Fanfani (2000, p. 2) afirma que, “[...] todas as transformações na demografia, na morfologia e na cultura das novas gerações põe em crise a oferta tradicional da educação escolar [...]”, tendo entre seus “sintomas manifestos” a “[...] exclusão e o fracasso escolar, o mal-estar, o conflito [...]”, sendo que, a dificuldade em integrar a realidade extraescolar nesses espaços de convívio entre adolescentes e jovens latino-americanos prejudica seu desenvolvimento institucional. Em outra consideração, Fanfani (2007, p. 339) situa que, essas transformações nas relações entre “[...] velhas e novas gerações [...]” tem um acentuado impacto na vida cotidiana dos professores, que agem nos tempos atuais como agentes sociais, encarregados de acompanhar o desenvolvimento como um todo dessas crianças e adolescentes.

Fanfani (2000, p. 1) alerta sobre a mudança que ocorreu na “velha escola”, antes reservada às elites, e hoje comprometida em atender a uma “[...] demanda de novos contingentes de ingressantes”. Nesta instituição, onde “[...] a força da quantidade acarreta consequências de qualidade [...]”, os dispositivos reguladores da relação professor-aluno, antes garantidos por certa “autoridade pedagógica” atualmente se “[...] erodiram quando saltaram pelos ares e deixaram de ser eficientes e significativos na vida dos atores implicados”. Assim, o pesquisador (idem, p. 6) continua, afirmando que, a escola vem perdendo o monopólio na construção do conhecimento, cada vez mais diversificado e fragmentado. Assim, essa instituição apresenta uma tendência à negação “[...] da existência de outras linguagens e saberes distintos daqueles consagrados nos programas e disposições escolares [...]”, e, enquanto existe em seu programa características como “[...] a homogeneidade, a sistematização, a continuidade, a coerência, a ordem, e o sequenciamento [...]”, nas novas gerações, portadoras de culturas diversas, “[...] a abertura, a flexibilidade, a instabilidade [...]” são aspectos centrais, e contraditórios em relação à velha ordem estabelecida. Esta “oposição estrutural” pode agir como fonte de “conflito e desordem”, quando há uma acentuada distância entre “[...] a cultura social incorporada pelas crianças e jovens com a cultura escolar [...]” na qual se inserem. A “harmonização” e a “negociação” entre os agentes envolvidos são constantes, e “[...] as manifestações deste tipo de

conflito adquirem formas particulares em cada contexto nacional [...]", ainda de acordo com o autor.

Com relação à proliferação de ferramentas tecnológicas, Fanfani (2007, p. 340) afirma que, esse fenômeno produz uma sensação de obsolescência entre os profissionais da educação, que se veem excluídos da possibilidade de acesso ao uso desses instrumentos no seu cotidiano escolar. Este efeito igualmente é sentido, quando existe uma proliferação de equipamentos digitais, sem a devida capacitação sobre seu uso racional na escola.

Em complemento a esse aspecto, sob outro viés, Piolli (2010, p. 164) afirma que, existe uma influência direta na construção de metas, para o trabalho dos diretores, facilitada pelo advento da tecnologia, o que confere a esse agente uma situação de pressão sobre seu trabalho cotidiano. Assim, "[...] por meio de metas, índices, medições e avaliações do desempenho escolar [...]" são crescentes as "[...] práticas que estabelecem novos papéis, requisitos e demandas no âmbito da organização do trabalho [...]" dos diretores. Esses indicadores que muitas vezes neutralizam outras ações sociais desenvolvidas nas escolas, não aferidas simplesmente por números, acabam por atuar na "[...] manipulação e no envolvimento subjetivo do indivíduo trabalhador [...]", sendo um "[...] objeto central dos novos esquemas de gestão [...]", e, sendo somado a condições quase sempre precárias para o desenvolvimento de seu trabalho, "[...] são mediadores na construção da identidade dos diretores de escola, pois produzem efeitos significativos na trajetória profissional [...]" (idem, p. 164).

Dentro desse panorama, Fanfani (2007, p. 342) afirma que, as instituições educativas, dentro dessa realidade, poderiam transformar seus dispositivos, em especial aqueles que regulam as relações de autoridade entre professores, diretores e alunos, e os que estruturam os processos de tomada de decisão. Dessa forma, se reconhece que, os adolescentes e jovens têm direitos específicos à identidade, a expressão de opiniões, ao acesso à informação, a participação na definição e aplicação das regras, que organizam a convivência escolar, e (re)desenhar os mecanismos institucionais que garantem seu exercício de forma coletiva.

Nesse sentido, Klebis (2010, p. 16) pontua que, as organizações escolares, integradas em um contexto cultural e social, produzem "[...] uma cultura interna que lhes possibilita a construção de uma identidade única, expressa pelos valores, crenças e concepções que os membros da organização partilham". Mais do que um "receptáculo passivo" de instruções e influências exteriores, a escola pode assim atuar

como um elemento ativo na sua reinterpretação, agindo sobre o ambiente externo de forma transformadora. Assim, sua função tem uma relevância acentuada, pois se configura como “[...] um espaço de transformação social quando instrumentaliza os indivíduos para a luta por uma melhor qualidade de vida” (idem, p. 21). Por fim, o pesquisador afirma ser importante, que a gestão escolar possa superar o paradigma tradicional, e situar-se em um novo paradigma emergente no qual não haverá “[...] níveis hierárquicos de poder, mas diferentes esferas de responsabilidade que garantem relações interpessoais entre sujeitos iguais e ao mesmo tempo diferentes”. Nesse âmbito, tais relações de poder tem como premissa a intersubjetividade, sendo desenvolvida, por exemplo, em processos coletivos baseados em colegiados consultivos e deliberativos (idem, p. 147).

Fica evidente que, devido às novas demandas sociais e institucionais, o diretor assumirá uma nova postura condizente com o que a escola demanda. É imprescindível que, o diretor tenha uma responsabilidade ética, conheça as características e necessidades da comunidade escolar, que facilite o diálogo dentro da escola, favoreça o trabalho coletivo e a participação de sua equipe e da comunidade nas tomadas de decisões, promovendo a gestão compartilhada, saiba gerir conflitos e atue como uma liderança democrática.

A seguir faremos uma retomada sobre o papel do diretor, e as principais transformações (sociais, tecnológicas, entre outras.), no plano nacional, que modificaram sua identidade profissional.

2.2 O PAPEL DO DIRETOR ESCOLAR

O papel do diretor escolar é de suma importância, para o bom desenvolvimento do trabalho escolar. Na figura do diretor estão centradas as ações administrativas, que se entrelaçam ao trabalho pedagógico no qual a escola está fundamentada, por meio de seu projeto político pedagógico. Segundo Lück (1999), devido à posição central do diretor na escola, o desempenho do seu papel exerce grande influência sobre todas as pessoas e setores da escola, o que se reflete no clima, no ambiente escolar, no desempenho da equipe pedagógica e na qualidade do processo ensino-aprendizagem.

No Brasil, até o início dos anos 80, o modelo de gestão e organização da escola estava pautado no cumprimento de normas administrativas e curriculares, vin-

das dos órgãos superiores do sistema de ensino. Assim, era considerado, de acordo com Lück (2000, p. 15), “bom diretor”, aquele que cumpria tais normas. O papel do diretor era o de um guardião, um supervisor, o qual pensava o fazer da escola conforme as normas propostas pelo sistema de ensino, garantindo que, a escola não fugisse aos padrões estabelecidos pelo órgão superior governamental. Sendo assim, o diretor não possuía uma autonomia legítima, e conseqüentemente tinha papel limitado, cerceado por um modo de agir centralizado e autoritário. Nesta concepção verifica-se que, o papel do diretor era o de controle e comando, e quem não se adequasse às regras seria banido de tal sistema.

A autora também evidencia que, os conflitos, as tensões e contradições eram eliminados ou abafados, e que os altos índices de evasão escolar, que marcam as escolas brasileiras, poderiam estar atrelados ao esforço de manter as pretensas igualdades culturais de uma clientela escolar, cada vez mais diversificada, principalmente com a expansão da educação pública. Desta forma, percebe-se que, as transformações sociais presentes no plano nacional foram desconsideradas e que, o sistema burocratizado e hierarquizado promoveu uma administração centrada na autoridade e distanciada da tomada de ações autônomas, construindo uma cultura de determinismo, pouca flexibilidade e sem dinamismo.

No final da década de 80, de acordo com Libâneo (2013), a gestão e a organização da escola adquirem um significado mais amplo, pois além de referirem-se apenas a questões burocráticas, tais modelos administrativos serão entendidos como práticas educativas, as quais provocam atitudes, valores e modos de agir, que possuem o poder de influenciar o ensino e a aprendizagem de alunos e professores. Nesse sentido, o processo de democratização no Brasil foi fundamental, para as mudanças ocorridas nas políticas educacionais, tendo impactos diretos no trabalho do diretor.

Especificamente em relação ao conceito de gestão escolar, no estudo de Piolli (2010, p. 99) é recuperada a etimologia de 'gestão'. O autor nos revela que esse termo:

[...] provém do verbo latino *geo, gessi, gestum, gerere* e significa: levar sobre si, carregar, chamar a si, executar, gerar. Trata-se de algo que implica o sujeito. Isto pode ser visto em um dos substantivos derivados deste verbo. Trata-se de *gestatio*, ou seja, gestação. É o ato pelo qual se traz, em si e dentro de si, algo novo, diferente: um novo ente. Da mesma raiz provêm os

termos genitora, gérmen. A gestão é, por analogia, uma geração similar àquela pela qual a mulher se faz mãe ao dar à luz uma pessoa.

Embora originalmente o conceito de gestão tenha um viés humanista, Piolli (2010, p. 99) destaca que, com o advento da “gestão escolar” novas responsabilidades foram conferidas ao diretor escolar. De acordo com o autor, houve a criação de “[...] novas competências que envolvem elementos de participação e de autonomia controlada típica dos (agentes) empresariais”. Nesse sentido, se destacam a criação de metas e índices, para o acompanhamento a distância do trabalho realizado na escola, os quais, “estabelecidos a priori”, foram combinados “[...] com novos esquemas de gestão financeira e de participação da comunidade nas decisões [...]”, os quais ainda precisam ser fortalecidos. Prosseguindo sua análise, Piolli (2010, p. 112) delimita tais índices como verdadeiros instrumentos de controle à distância da gestão escolar, pois, o diretor percebe que, “[...] na verdade, as metas, os índices de qualidade realizados por meio de controles informatizados e estatísticas criadas pelos órgãos governamentais [...]” são hoje “[...] um poderoso esquema de controle do trabalho na escola”. Citando a fala de uma das diretoras entrevistadas em sua pesquisa:

Diretor (6): O governo com essa sistemática toda ele tem até um controle de cada escola com esse negócio de informática. Ele tem o controle sobre o número de alunos, de cada sala, número de retidos, reprovados e evadidos. Ele tem o controle do rendimento do professor. Porque hoje é tudo digitado. Hoje o boletim do aluno está na ‘internet’. Então lá eles têm um levantamento de cada escola e de cada professor [...] É o ‘big brother’ aplicado na gestão.

Assim, segundo Piolli (2010, p. 195-196), “[...] longe de ser apenas uma variação semântica [...]” a mudança de ‘administração’ para ‘gestão’ escolar evidencia uma mudança de paradigma, em relação ao entendimento do papel do diretor escolar na atualidade. Assim, imerso em um contexto onde a produtividade é um dos eixos centrais de seu trabalho, “novos requisitos e expectativas” foram conferidos a esse agente, e dentro desse novo conceito de gestão, foram “[...] abrigadas novas prescrições de papéis e novas competências que envolvem elementos de participação e de autonomia controlada, típicas dos esquemas empresariais”.

Por sua vez, segundo Libâneo (2013), o impacto das transformações no sistema de ensino e nas escolas é direto: houve uma alteração no perfil de formação geral e profissional dos alunos; mudanças nos currículos e nas formas de gestão da

escola; a reavaliação das funções e responsabilidades do professorado e alterações nas formas de participação das famílias. Nesse contexto, com a reestruturação produtiva vieram as reformas educacionais, pois há suficientemente base histórica para comprovar que, reajustes na realidade econômica e produtiva incidem em alterações no âmbito social, cultural e pessoal. Não passa despercebido o impacto dessas mudanças, especialmente no condicionamento das escolas aos intentos do capitalismo internacional e dos interesses financeiros. O autor delinea assim a escola, como um espaço social, no qual se compartilham valores e conhecimentos, e capacidades de percepção intelectuais, afetivas e estéticas são desenvolvidas. Ao mesmo tempo, age na criação de competências, para a participação na vida social como um todo, partilhando noções econômicas, sociais e culturais na comunidade em que se insere.

Essa visão da escola como um ambiente de ações coletivas, que se transformam por meio de interações pode contribuir para o desenvolvimento e a competência social, e o autor observa que, a escola pode atuar como, “[...] um lugar de síntese entre a cultura experienciada que ocorre na família, nos grupos de vizinhança, na cidade, nos meios de comunicação e a cultura formal, os conteúdos, o ensino [...]” (LIBÂNEO, 1998, p. 10), algo que acontece hoje de forma desconexa; é tarefa dos educadores contextualizar e problematizar os conhecimentos concebidos no espaço fora da escola, conectando-se com os mesmos.

No Brasil, na década de 90, segundo Piolli (2010, p. 63) o processo de reforma do Estado, sob uma orientação neoliberal, priorizou “[...] as demandas do mercado e da valorização do capital”. Essas demandas engendraram, em parte, aspectos como a “pedagogia das competências”, as quais contemplaram, “[...] métodos, práticas e discursos de gestão e organização do trabalho na escola, baseados nos fundamentos pós-fordistas”. Nesse sentido, aconteceu a “[...] reedição da dimensão empresarial da gestão escolar [...]”, inserindo “[...] novas demandas e papéis ao diretor de escola, agora gestor” (idem). A racionalização no plano educacional procurou assim dar “[...] maior eficácia e eficiência ao sistema de ensino [...]”, e para isso, entre outros, a elaboração de índices de acompanhamento escolar foram influentes. Assim, depois da década de 90, Piolli (2010, p. 70) sugere que:

A desconcentração e a autonomia favoreceram a regulação estatal à distância, medindo a eficácia, mensurando os resultados pela avaliação institucional. No campo educativo tais propostas surgem vinculadas ao discurso da

qualidade, disseminado nos anos 90. Nessa perspectiva, a gestão escolar tem, de forma contraditória, sua autonomia de atuação ampliada, ao mesmo tempo em que fica mais controlada.

Esse controle efetivado por avaliações externas, que não correspondem à totalidade do trabalho desenvolvido nos ambientes escolares, acabou dessa forma dificultando a realização de um projeto pedagógico descentralizado e autônomo. Nesse sentido, para Botler (2010, p. 189) existe um conflito premente entre a autonomia e a normalização sistêmica na administração escolar, pois, enquanto a política educacional defende a autonomia escolar, baseada em uma normatização coletiva que indica “[...] modelos globais de condução das ações para as instâncias locais, que se reflete na escola, prevendo espaços de decisão coletiva e práticas de grupo [...]”, tal política, concomitantemente, e de forma contraditória, “[...] limita a liberdade de decisão e de tomada de posições no sentido da autogestão das unidades escolares, visto que elas têm que ser feitas a partir de normas pré-estabelecidas, via direcionamento do sistema”. Desse modo, as regras estabelecidas “[...] engessam burocraticamente a dinâmica escolar, reduzindo as suas possibilidades de realização [...], restringindo a autodeterminação coletiva”. De acordo com Botler (2010, p. 192) o conflito evidenciado na dinâmica escolar perpassa “[...] as compreensões a respeito de modelos de organização (centralizado/descentralizado) que estão presentes na escola [...]”, influenciando a forma pela qual os sujeitos envolvidos na comunidade escolar dela participam. Em sua análise, Botler (idem) afirma que, os conflitos frutos dessas diferentes concepções podem ser resolvidos pela “[...] aprendizagem coletiva e singular, relacionada ao potencial comunicacional dos sujeitos envolvidos”.

Percebe-se assim que, na atualidade em diversas escolas o sistema educacional ainda é engessado, e aprisiona esses agentes. Embora o sistema defenda e estimule a autonomia, não propicia condições para que seja efetivada da forma como é sugerida.

Em outra importante consideração de Piolli (2010, p. 121), nota-se que, com a crescente ênfase burocrática no cotidiano do diretor, seu trabalho pedagógico é deixado de lado, muitas vezes por pressões externas. Esse elemento, de “[...] adaptação do conteúdo da tarefa às competências reais do trabalhador [...]”, é um fator crítico a ser considerado. Segundo o autor, os diretores relatam, por exemplo, que atividades como a de prestação de contas demandam cada vez mais tempo de dedicação, e assim sentem uma “[...] mudança significativa no seu papel dentro da esco-

la, centrado na parte administrativa e burocrática, ou seja, no papel de ‘contador’ e mais distante do trabalho pedagógico”.

Segundo Santos (2002), o que se espera do diretor escolar é que, esse ator assuma a direção com os demais membros da comunidade escolar, atuando como um líder, consciente de que, a sua equipe não se resume apenas ao seu público interno, mas sim à comunidade em geral. Nesse sentido, o diretor escolar tem responsabilidade social acentuada, pois seu papel está pautado, na descentralização e no dinamismo de articular as condições humanas e materiais necessários, com a finalidade, de garantir a eficiência do sistema de ensino e sua efetiva democratização.

Retomando Lück (2011, p.14), hoje a direção demanda um novo enfoque:

Ao serem vistas como organizações vivas, caracterizadas por uma rede de relações entre todos os elementos que nela atuam ou interferem direta ou indiretamente, a sua direção demanda um novo enfoque de organização e é a esta necessidade que a gestão escolar procura responder. Ela abrange a dinâmica das interações, e em decorrência o trabalho, como prática social, passa a ser o enfoque orientador da ação de gestão realizada na organização de ensino.

Ser diretor escolar nos dias atuais exige grandes desafios em articular e resolver problemas de grande complexidade ou, nas palavras de Santos (2002, p.46): “[...] ser diretor, hoje é um desafio para grandes, uma tarefa para educadores comprometidos, uma função humana gratificante, mas terrível e difícil, dadas as condições em que ocorre”. Dessa forma, se verifica a responsabilidade social do diretor em relação ao público interno e externo da escola. Diante de transformações, pelas quais as escolas passam, como; as tecnológicas, sociais e educacionais, uma formação específica, que o instrumentalize para a reflexão sobre sua prática. Assim, a nosso ver o diretor tem responsabilidades diversificadas, e dentre as quais, é desejável que saiba atuar como um líder, que se preocupe em zelar pela escola como um todo, que seja capacitado para reverter quadros indesejáveis de conflitos, podendo desencadear mudanças relevantes em sua equipe. Assim, a responsabilidade atual do diretor escolar é a de realizar uma gestão que, enfrente os problemas presentes nas escolas brasileiras, e para tal é urgente sua capacitação e qualificação. O diretor precisa superar modelos tradicionais de gestão, promovendo a integração de sua equipe com dinamismo, facilitando o desenvolvimento das potencialidades dos envolvidos no projeto pedagógico da escola em que atua.

Oliveira e Waldhelm (2016, p 837), em seu artigo, verifica a importância de uma liderança positiva, desempenhada pelo diretor que influa, ainda que de forma indireta, sobre a qualidade da educação. Em sua análise sobre o desempenho dos alunos do Quinto Ano na Prova Brasil, na disciplina de Matemática, por meio de diversos levantamentos estatísticos, a autora nota que:

[...] as escolas onde os professores apresentaram uma percepção mais positiva sobre a liderança do diretor, apresentaram melhores resultados nos testes de Matemática de seus alunos do 5º ano. Este resultado corrobora a atenção que tem sido dada ao campo da gestão e liderança nas escolas, considerada como importante fator de influência no resultado de aprendizagem dos alunos (idem).

Em outro trecho de seu artigo (idem, p. 828), a autora sinaliza que, a criação de um bom ambiente de trabalho na escola realizada pelos seus gestores, pode auxiliar na criação de “[...] metas compartilhadas entre a equipe [...]”, por meio de um trabalho, que envolva a criação de uma visão coletiva do que se pretende no plano pedagógico. Como verificamos, esse fato demonstra que, a liderança adequada realizada pelo gestor escolar, pode atuar na própria motivação docente do trabalho desempenhado na escola, afetando assim a própria qualidade de ensino.

Em outra análise, da pesquisadora Lück (2011, p. 31) foi verificado que, os diretores passaram a ser vistos como “[...] agentes de gestão de processos socioeducacionais dinâmicos e participativos [...]”, valendo-se dos princípios de gestão democrática, imbuídos “[...] pela mudança do significado da Educação no contexto atual, em que o ser humano é visto como o centro de todo o valor” (idem). Dentro desse contexto, seu papel como um líder democrático se valerá de uma autoconfiança, baseada em conhecimentos técnicos e vivências, que possam ser compartilhadas, e que se constituem como um ponto de partida seguro. De forma estratégica, é pela função do diretor que será possível o engajamento dos atores de uma comunidade escolar, na construção de uma identidade institucional, que resulte em um projeto pedagógico orgânico. Assim, a equipe escolar será capacitada, visando o melhor planejamento e o acompanhamento de uma gestão participativa e democrática.

Remetendo a Libâneo (2013), a participação dessa equipe na gestão de sua escola, facilitará um envolvimento coletivo no processo de tomada de decisões no funcionamento da organização escolar, o que permitirá a apropriação e o conhecimento das metas e objetivos das escolas e de sua dinâmica, atuando, ainda que de

forma indireta, de maneira a diminuir o próprio estresse do diretor, o qual em uma estrutura centralizadora não encontraria apoios para realizar sua missão.

Explicitando o conceito de gestão democrática, Botler (2010, p. 200) pontua, pelo depoimento de uma das coordenadoras entrevistadas em sua pesquisa, que tal gestão parte da ideia “[...] de um aprendizado em construção [...]”, revelando a “[...] compreensão da complexidade do processo e a ideia do necessário pensamento crítico [...]” que a permeia, como um “[...] elemento coletivo e processual na construção do projeto democrático [...]”:

Gestão democrática é ter corresponsabilidade nas ações da escola, é um trabalho de conquista que se dá no coletivo e com transparência. É uma busca desafiadora, coletiva, é espaço público, tem várias ideologias. É instigante. Para pensar coletivamente, não dá pra deixar de contribuir. É construir coletivamente. Passa também por um projeto político-pedagógico que a escola queira implementar. A gente sempre espera que alguém diga o que fazer. No processo democrático todos têm que dizer e fazer: é o grande desafio, construir a autonomia. Também cidadania. Pensar gestão também envolve análise de conjuntura, passa pela política de ensino que a gente tem que perceber e pensar e avançar (Coordenadora Pedagógica), (BOTLER, 2010, p. 200).

Ressalta-se que, um dos grandes desafios quanto à gestão democrática é a dificuldade dela ser posta em prática. O ideal é que, se tenha uma tomada de decisões coletivas na escola, mas ainda se depara com equipes pedagógicas e uma comunidade escolar, que não possui o entendimento claro do que seria uma postura democrática nos processos de decisão. Entretanto, percebe-se que, quando aplicada de uma maneira adequada, todos têm a ganhar, pois quando essa prática encontra-se bem consolidada, a sensação dos envolvidos nesse processo é a de uma crescente noção de pertencimento ao lugar em que atuam.

A gestão participativa é um exercício democrático, um recurso enriquecedor para a vida escolar e pessoal, influenciando no fortalecimento do processo pedagógico. A construção de uma cultura de gestão democrática que, propicie o trabalho coletivo, exige uma nova postura do diretor, conforme delimita Lück (2000, p. 27):

A criação de ambientes participativos é, pois, uma condição básica da gestão democrática. Deles fazem parte a criação de uma visão de conjunto da escola e de sua responsabilidade social; o estabelecimento de aptidões e competências múltiplas e diversificadas dos participantes e o desenvolvimento do processo de comunicação aberta, ética e transparente.

Por isso o diretor escolar precisa construir em suas ações um ambiente que, estimule essa participação, que fortaleça a democratização da equipe propiciando diretamente uma solidificação da prática do processo pedagógico, e preparando a mesma para o enfrentamento de conflitos. É necessário que, o diretor exerça algumas ações específicas, que Lück (2002, p. 18) engloba em alguns passos, os quais podem contribuir para a mudança das relações vigentes na escola, criando um ambiente participativo na comunidade escolar:

- Criar uma visão de conjunto associada a uma ação de cooperação;
- Promover um clima de confiança;
- Valorizar as capacidades e aptidões dos participantes;
- Associar esforços, quebrar arestas, eliminar divisões e integrar esforços;
- Estabelecer demanda de trabalho centrada nas ideias e não em pessoas;
- Desenvolver a prática de assumir responsabilidades em conjunto.

Como a autora evidencia, para que se crie um ambiente participativo, na tomada de decisões em conjunto são necessárias ações de cooperação e confiança, facilitando o diálogo entre os envolvidos, focando atitudes ligadas às ideias desenvolvidas na escola, exercitando a responsabilidade de uma prática efetivamente coletiva.

Em relação aos tipos de participação possível dentro do ambiente escolar, para Libâneo (2013), existem dois processos de participação articulados entre si. O primeiro, que ocorre como meio de conquista da autonomia de toda comunidade escolar: a escola deixa de ser um espaço fechado, fora da realidade, e passa a ser um ambiente educativo que se relaciona com a comunidade. O segundo acontece em um processo no qual, os integrantes da escola participam das tomadas de decisões, e aqui a participação delinea-se como um componente estratégico dos próprios objetivos da escola e da educação ali partilhada. Assim, a escola pode se transformar em um local efetivo de formação, para a participação na vida educacional e social, nas quais se insere.

Ainda valendo-se das contribuições de Lück (2002, p. 19), a autora salienta seis motivos para se optar pela gestão participativa dentro da escola:

- 1) Melhorar a qualidade pedagógica;
- 2) Currículo escolar com maior sentido de realidade e atualidade;
- 3) Aumentar o profissionalismo do corpo docente;
- 4) Evitar o isolamento físico, administrativo e profissional dos gestores e professores;
- 5) Motivar o apoio comunitário às escolas;

6) Desenvolver objetivos comuns na comunidade escolar.

Em suma, tal participação coletiva, se posta em prática, ao ser o resultado de um amplo processo envolvendo trocas de experiências e visões, pode oferecer subsídios para compreender a escola em seu contexto social específico, facilitando a divisão de responsabilidades, o compartilhamento de informações, estabelecendo um clima de confiança, cooperação e pertencimento.

Ainda sobre essa diluição de responsabilidades na esfera educacional, o qual influi diretamente na identidade de tais diretores, Piolli (2010, p. 5/6) situa que, as intensas interações ocorridas nesse ambiente, com superiores hierárquicos, pais, alunos, professores, funcionários, agem como um “elemento afetivo”, próprio do processo de ensino-aprendizagem que é o produto da escola. Tais atores, por fim, “[...] participam ativamente do processo de reconhecimento e de autoidentificação desses profissionais [...]”, uma vez que, a afirmação da identidade dos diretores não se vale apenas de sua autoidentificação, mas de uma identidade “[...] intersubjetivamente reconhecida” (idem).

Existe, contudo, uma ressalva: embora as transformações sociais advindas da recente democratização brasileira, tenham seus reflexos nas escolas, de acordo com estudos publicados por Paro (2015), ainda se encontra nas escolas brasileiras um modelo de gestão, atrelado a concepções centralizadoras e ultrapassadas. A gestão educacional, ao ignorar a especificidade do trabalho pedagógico, orienta-se pelos mesmos processos e métodos, adotados pelas empresas capitalistas, as quais têm objetivos contrários ao da educação, não condizentes com suas finalidades atuais. Reforçando essa ideia, o autor conclui ser necessário que, se assuma o planejamento situacional e participativo, entendendo que a hierarquia, o conformismo e a autocracia, não fazem mais sentido nos dias de hoje, dentro do ambiente educacional. Assim, a educação não pode ser administrada com improvisação e autoritarismo, o que ocasionaria um quadro estático composto pelo conformismo e a estagnação.

Citando alguns dos problemas relativos à identidade dos profissionais da educação, entre os quais os diretores se inserem, Piolli (2010, p. 82-83) relaciona algumas doenças no trabalho, a abstinência e a própria fuga do trabalho, ambas relacionadas a condições precárias de trabalho. Nesse quadro, o desprestígio social e os salários defasados se fazem presentes, ocasionando perdas como a não perma-

nência do quadro de trabalhadores efetivos, o aumento de profissionais contratados sem a qualificação devida, e sua conseqüente rotatividade nas escolas. Na visão de Piolli (2010, p. 128), os diretores acabam por criar estratégias pessoais e coletivas de transgressão das normas, para que suas escolas possam efetivamente “funcionar”, pois são expostos a processos de “[...] descentralização e de autonomia controlada [...]”, os quais pretendem “[...] contraditoriamente, ocultar o sofrimento desses trabalhadores em prol das metas de qualidade”. De forma crítica, o desconhecimento dessas estratégias pela alta direção, ou seja, pelos órgãos superiores de gestão, “[...] é um fator gerador de tensões, insegurança e medo [...]” por parte daqueles profissionais. O sofrimento dos diretores amplia-se na necessidade de se realizar um complexo trabalho sob as condições precarizadas, pelas quais a organização do sistema público de ensino encontra-se.

Por fim, ressalta-se que, as dificuldades no trabalho do diretor não podem ser consideradas apenas como obstáculos, mas como catalisadoras para a construção de uma escola renovada, baseada nas mudanças, demandas e exigências da sociedade atual, algo que será enfrentado com a formação e qualificação de tais gestores. Essa formação específica, pautada no entendimento da escola como um ambiente de ação coletivo, a valorizará como um meio social, desenvolvendo habilidades que, possibilitem ao gestor agir na construção de uma liderança democrática, ao adquirir conhecimentos sobre as políticas educacionais nas quais se insere, bem como, sobre a gestão de conflitos, além de oferecer reflexões sobre a avaliação institucional e educacional.

A seguir, veremos como a formação desses diretores já encontra bases na legislação, sendo descrita nas recentes políticas educacionais.

2.3 A FORMAÇÃO CONTINUADA DO DIRETOR ESCOLAR

Dialogando sobre a conexão entre formação continuada e a qualificação da educação pública, Lima (2016, p. 17) afirma que, “[...] a formação continuada se apresenta como instrumento essencial de intervenção nas práticas pedagógicas e, para as redes públicas [...]”, ao ser fundamental na implementação de políticas educacionais, que possibilitem às crianças e jovens o acesso a uma educação infantil de qualidade, em uma perspectiva social que implica “[...] o compartilhamento por todos, dos bens materiais e culturais produzidos pela sociedade”. Assim, a formação

continuada se configura como uma parte do caminho possível para se atingir a qualidade desejada no campo educacional.

Davis (2012, p. 13) enumera alguns pontos de vista sobre o papel da formação continuada. De acordo com a autora, algumas pesquisas indicam a formação continuada, como uma possibilidade de "[...] desenvolvimento subjetivo e profissional [...]" dos profissionais envolvidos, fazendo parte assim de seu próprio projeto pessoal, sendo "[...] uma escolha necessária para que se possa dar sentido e valor à atividade docente". Há outras análises, contudo, que pontuam o processo de formação continuada como uma "[...] abordagem [...] imprescindível para contornar as mazelas deixadas 'por sua' formação inicial". Como se verificou, são diferentes pontos de vista, que não necessariamente são excludentes.

No nosso contexto histórico, de acordo com Gatti (2008), a partir dos últimos anos do século XX, observa-se uma crescente importância sobre a concepção de atividades de formação continuada, nos mais variados campos, desencadeada por constantes mudanças sociais e tecnológicas da sociedade atual, as quais fomentam uma necessidade de atualização e renovação dos profissionais, entre eles os da área da educação.

Em parte de sua análise, Lima (2016, p. 66) situa um importante marco da discussão, sobre formação inicial e continuada de professores na década de 70, com a eclosão dos movimentos populares pela redemocratização no Brasil. Para a pesquisadora, foi nesse período que esse "objeto de estudo" ganhou um destaque na produção acadêmica nacional, pois tais movimentos, ao incluir como uma de suas principais pautas o acesso à escola obrigatória para todos, acaba também por enxergar na formação dos professores um tema crítico a ser melhor desenvolvido. Nesse sentido, segundo a autora, "[...] a demanda por tal formação se intensifica e passa a ser objeto de disputa entre diversos setores da sociedade". Ainda no plano nacional, Lück (2000) assinala que, na década de 70 foi criada a habilitação em Administração Escolar, dentro do curso de Pedagogia, sendo que o Ministério de Educação e Cultura (MEC) propôs, nesse período, que os diretores de escola a serem nomeados tivessem essa formação específica. Posteriormente, na década de 80, a procura por esse curso diminuiu acentuadamente, mas houve o início da oferta de "cursos de especialização em gestão educacional", os quais eram realizados por profissionais já em exercício, e ainda com vagas limitadas.

Foi com a instituição da Lei 9.394/96, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que se cria o suporte legal para o poder público, em suas diferentes instâncias, adote medidas e ações de formação continuada aos educadores, como assinala Lück (2000). Na LDB, o artigo 67, versa sobre a valorização dos profissionais da educação, garantindo, no inciso II, o “[...] direito ao aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim”. Em relação à divisão de responsabilidades para essa formação, o artigo 87, §3.º, inciso III, cita o dever dos municípios e, de forma complementar, do Estado e da União, em “[...] realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando também, para isso, recursos da educação a distância”.

Dessa forma, ainda de acordo com Lück (2000, p. 30), cria-se a responsabilidade, pelos sistemas de ensino, na promoção de diferentes modalidades de formação aos diretores escolares, visando auxiliar na “[...] profissionalização de gestores, de modo que enfrentem os novos desafios a que estão sujeitas as escolas [...]”, em uma capacitação, que se constitui como um processo aberto, continuado e permanente.

Ressalta-se que, uma das últimas regulamentações referentes à formação continuada da equipe pedagógica, encontra-se no Plano Nacional de Educação (PNE), promulgado em 2014, que determina diretrizes, metas e estratégias para a política educacional dos próximos dez anos. Seu terceiro bloco de metas (em um total de quatro) trata da valorização dos profissionais da educação, considerada estratégica, para que as metas como um todo sejam atingidas. Na Meta 19.8, se explicita o papel do Estado de:

Desenvolver programas de formação de diretores e gestores escolares, bem como aplicar prova nacional específica, a fim de subsidiar a definição de critérios objetivos para o provimento dos cargos, cujos resultados possam ser utilizados por adesão.

De acordo com o Observatório do PNE², o Ministério da Educação anunciou, para o ano de 2016, a realização de uma prova de certificação para postulantes à função de direção de escolas. Específico exame seria voluntário, e o uso de seus resultados ocorreria mediante adesão das redes de ensino. No entanto, nada foi citado

² Disponível em: <http://www.observatoriodopne.org.br/metaspne/19-gestao-democratica/estrategias/19-8-prova-nacional-seletiva-de-diretores>. (Acesso em out./2016)

sobre a oferta de formações continuadas a gestores escolares, ou ao restante da equipe pedagógica.

Detendo-se sobre a metodologia utilizada em tais cursos de formação, Machado (2000, p. 104) situa algumas possibilidades para trocas de experiências, dentre as quais a “[...] formação de redes, o intercâmbio, os seminários de relatos de casos e o autoestudo [...]”, afirmando a necessidade de uma contextualização, para que os conteúdos discutidos dialoguem com a prática dos profissionais e o projeto institucional de sua escola. Em relação à formação continuada oferecida atualmente aos educadores, Lück (2000, p. 31) pontua que, esses cursos, geralmente, “[...] empregam a metodologia conteudista, voltada para a apropriação e reificação do discurso, [...] e adotam como foco a transmissão de informações e conhecimentos”. Para reverter esse panorama, as formações precisam se pautar em atividades, como a resolução de problemas, uma prática mais dinâmica de construção do conhecimento pedagógico.

De forma questionadora, Piolli (2010, p. 88) sinaliza a formação continuada, como uma adaptação do trabalhador às inovações. Segundo o autor, essa formação, enquadrada em um “[...] ambiente de incertezas [...]”, provoca “[...] efeitos na identidade social dos indivíduos [...]”, sendo que, em muitos casos, a própria exigência e o desenvolvimento de competências e novas habilidades não permite o desempenho esperado, pois, “[...] como no caso dos trabalhadores da educação [...]”, suas “[...] condições de trabalho degradadas ou degradantes [...]” acabam por influir negativamente, sobre o efeito benéfico que tais formações poderiam agregar aos profissionais que delas fizessem parte.

Complementando essa discussão, Paro (2015) afirma que, é preciso o comprometimento efetivo do educador, para que tal formação possa surtir efeitos em suas práticas, superando procedimentos engessados de ensino que ainda possua. Existem igualmente medidas amplas e consistentes, que envolvam a própria rotina escolar dos educadores escolares envolvidos nas capacitações oferecidas, com discussões coletivas sobre os conteúdos assimilados, bem como, o oferecimento de um tempo específico para a formação continuada. Expondo a complexidade da formação a ser oferecida aos diretores escolares, Paro (2015, p.120) situa que, além de um simples gerente, esse gestor desenvolve competências, que o possibilitam atuar como um “agente político” na escola.

Concluindo essa seção, para Lima (2016, p. 30) além da existência de um programa de formação continuada, é extremamente necessária a criação de ações perenes, duradouras, nesse campo, pois esta oportunidade de reflexão sobre suas práticas é um “[...] elemento estruturante na constituição da profissionalidade das gestoras [...]”, e “[...] a descontinuidade das políticas de formação continuada a cada troca de governo pode interferir nessa constituição”. Na conclusão de seu diagnóstico, sobre a proposta de formação oferecida aos coordenadores e diretores na rede municipal de São Paulo, Lima (2016, p. 208) destaca que:

Faz-se necessário um amplo investimento em propostas continuadas e estruturadas de formação dos formadores desses profissionais, principalmente daqueles que pertencem à própria rede de ensino. A contratação das assessorias de profissionais externos à rede não devem ser desconsideradas e são bem-vindas, mas o investimento em formar formadores dentre os profissionais da própria rede pública pode ser fundamental para se evitar a inconstância das políticas de formação continuada, que se veem fragilizadas a cada troca de gestão, uma vez que, sendo os profissionais formadores aqueles que compõem o conjunto de profissionais da rede, estes tendem a permanecer atuando como formadores, independente da troca de governos (LIMA, 2016, p. 208).

Assim, o formador deve ter um vínculo com a rede de ensino, pois apresenta um melhor entendimento do funcionamento desse sistema, tendo uma aproximação com os problemas e realidades da rede em formação. Dessa forma, sua familiaridade e a sua vivência encontram-se conectadas, com os anseios de formação por parte dos agentes envolvidos nesse processo. Esse formador da mesma forma, teria o conhecimento da política local, evitando certo desencontro de ideias, que poderia ocorrer, caso algum formador externo e desconectado dessa realidade ali viesse.

Finalizando esta seção, retomamos a análise de Ferreira (2004, p. 1231) que, indica a importância de se “[...] humanizar a formação e as condições de trabalho e de existência dos profissionais da educação [...]”, valendo-se para tal de outra base ética, que procure ressignificar a gestão da educação, frente aos desafios constantes da “cultura globalizada”, marcada por características como, a exacerbção e o individualismo. Em relação ao quadro atual das políticas de formação continuada de professores, especificamente, a autora (idem, p. 1240) afirma que, tem se tornado uma política de descontinuidade, pois “[...] caracterizam-se pelo eterno recomeçar em que a história é negada, os saberes são desqualificados, o sujeito é assujeitado, porque se concebe a vida como um “tempo zero””. Verifica-se assim o quadro crítico da formação docente no país, e a importância de se “humanizar” essa forma-

ção, visando à construção de programas e políticas, que respondam diretamente às demandas desses profissionais da educação.

Sendo assim, a seguir, destacamos boas práticas recentes de formação continuada de diretores, nos planos nacional e internacional.

2.4 EXPERIÊNCIAS DE FORMAÇÃO DE DIRETORES

Segundo a análise de Paro (2011, p. 46), existem ao menos duas posições, na literatura especializada nacional, sobre a formação do diretor escolar. A primeira, “mais tradicional”, que tem como antecedente os trabalhos de José Querino Ribeiro (1938, 1952), delimita a “[...] necessidade de uma formação técnica específica para o dirigente escolar, com base no argumento de que o diretor tem funções especiais diferentes das funções do professor”. Por outro lado, a outra visão, tida pelo autor como “essencialmente educativa”, apregoa a semelhança de sua formação, comparada aos demais educadores escolares, uma vez que, “[...] acredita que o pouco de específico, ou de técnico não educativo, que existe na função do diretor não exige uma formação regular diferenciada, no molde das habilitações ou mesmo de cursos específicos de administração”, e é, segundo o autor, a posição a ser considerada nos processos de formação atuais, por parte desses agentes educacionais. Paro (2011, p. 49), por fim, sinaliza que, de um modo geral, o que falta aos diretores no contexto atual, visando o “[...] desempenho satisfatório de suas incumbências de administrador e de líder [...]”, seria “[...] o conhecimento mais profundo da Educação que não pode se confundir com as técnicas de gestão próprias da administração empresarial capitalista”.

Em complemento ao exposto pelo autor, ressalta-se a necessidade do diretor ser formado, não somente para o enfrentamento do meio administrativo empresarial capitalista, mas da mesma forma, quanto à capacidade de desenvolvimento técnico em lidar com as outras vertentes oriundas ao cargo.

De acordo com Machado (2000), alguns dos países, que promoveram reformas educacionais, destacaram em suas novas políticas uma atenção especial à capacitação dos diretores escolares, com o objetivo de elevar a qualidade do sistema educativo, ao aprimorar as competências desses gestores. A autora relata o caso da Inglaterra, que em 2000 inaugurou a Escola para Formação de Diretores Escolares (*National College for School Leadership*). O “College”, como é conhecido, é uma re-

ferência local na área de formação continuada de lideranças, com publicações sobre o tema, promovendo cursos em suas instalações com a certificação para o cargo de diretor. A formação tem duração de 6 a 18 meses, e os candidatos precisam passar no mínimo, nove dias como residentes em uma escola de contexto diferente da sua, devendo completar três módulos de estudo básico e dois outros optativos, passando por uma avaliação final. São destacados no programa acima os seguintes pontos:

- Currículo com ênfase nos aspectos pedagógicos e relacionais;
- Caráter prático em diálogo com a teoria;
- Formação no próprio ambiente escolar;
- Reflexão sobre características essenciais da liderança.

Nesse caso específico, uma formação prévia para o trabalho como o diretor, atua diretamente sobre a melhoria da qualidade de ensino, pois possibilita ao gestor escolar mais segurança, para o desempenho de suas funções. A prática com parceiros mais experientes oferece possibilidades de trocas, uma vivência que, o prepare para situações que enfrentará em sua escola.

Prosseguindo a análise, Machado (2000), cita que, a metodologia desse projeto é baseada na resolução de problemas, sendo utilizados materiais impressos para seu apoio. Outra modalidade do curso é oferecida à distância, com momentos presenciais; existe um sistema de tutoria, e a relação tutor/cursista é em torno de 1/7 para cada módulo, o que se configura como um número razoável, para seu devido acompanhamento.

Em outro contexto, na cidade de Nova Iorque, Zardoya (2012) delinea que, devido ao baixo desempenho dos alunos de escolas públicas, localizadas na periferia da cidade, em 2003 foi implantado o programa de diretores aspirantes, visando melhorar a qualidade da gestão desses ambientes educacionais³. Conforme seu relato, o programa teve duração de dezoito meses, e os participantes cumpriam inicialmente um curso intensivo de seis semanas, seguido de uma residência de um ano com diretores experientes. Quando eles assumissem a direção em suas respectivas escolas, eram acompanhados por um tutor durante o primeiro ano de atuação, com tal apoio se estendendo por dois ou três anos; além disso, esses gestores assinavam um contrato, no qual se comprometiam a permanecer no cargo por ao menos cinco anos, para efetivamente criar um vínculo profissional nesses espaços. O currí-

³ Irma Zardoya, presidente da Academia de Liderança de New York, participou em 2012 do ciclo de debates em Gestão Educacional, promovido pela Fundação Itaú Social, cujo tema era “A Formação de Lideranças para a Gestão Escolar”.

culo do programa tem um foco prático, estruturado sobre conteúdos como o de liderança, conectados com a realidade dos diretores formados.

No Brasil, especificamente em São Paulo, Salomão (2011) enquadra dentro da Secretaria de Educação do Estado (SEE/SP), que as ações de formação continuada destinadas aos profissionais da educação, tiveram respaldo legal a partir de duas resoluções: a primeira, a Resolução SE nº 121, de 19 de junho de 1990, que teve por objetivo disciplinar e orientar as ações de “aprimoramento do desempenho” dos integrantes do Quadro do Magistério e do Quadro de Serviço Escolar, por meio de atividades de orientação técnica e pela realização de cursos. De acordo com essa resolução, a orientação técnica seria realizada no horário de serviço em forma de reuniões, palestras e outras ocasiões, sem a expedição de certificados, podendo os participantes, serem convocados pelo órgão competente, com a declaração de efetivo exercício. Os cursos de especialização, aperfeiçoamento ou extensão cultural, seriam oferecidos no recesso escolar, aos sábados e outros períodos, desde que autorizado pela SEE/SP, com direito a certificado. Por sua vez, a Resolução SE nº 62, de 9 de agosto de 2005, revogou a Resolução SE nº 121/90, e definiu as possibilidades de ações de formação mais detalhadamente, estabelecendo cargas horárias distintas, para diferentes modalidades. Assim, a exigência da carga horária mínima dos cursos de atualização, aperfeiçoamento e especialização atualmente é de 30, 180 e 360 horas, respectivamente.

Dentre as capacitações oferecidas em São Paulo, uma das pioneiras foi, de acordo com Salomão (2011, p. 62), o “[...] Programa de Formação Continuada de Gestores da Educação – Circuito Gestão [...]”, que durante o período agosto de 2000 a maio de 2002, adotou uma metodologia de formação em serviço, na qual seus participantes eram convocados pela SEE/SP, sendo deslocados para centros de formação localizados em nove cidades do interior. Esse programa era oferecido em cursos ministrados em cinco módulos, tratando os seguintes temas:

- Autodesenvolvimento das lideranças;
- A compreensão da Lei de Diretrizes e Bases Da Educação Nacional;
- Conhecimento dos novos paradigmas da administração pública;
- Discussão da pedagogia democrática e inclusiva em substituição a pedagogia elitista e excludente;
- Entendimento da política educacional em vigor na SEE/SP e dos seus diferentes projetos (SEE/SP, 2002, apud SALOMÃO, 2011, p. 63).

Ainda segundo Salomão (2011, p. 64), dentro do primeiro módulo, no qual a Gestão de Pessoas era discutida e aprofundada, tendo como foco o desenvolvimento de lideranças e a organização de equipes, entre os conteúdos abordados, estavam os de: liderança, líder e tipos de equipes; assertividade; teoria dos conflitos; comunicação interpessoal e eficácia. Os conteúdos foram desenvolvidos por meio de textos, exposições orais e oficinas práticas. A autora delimita que, mais à frente, em 2005, foi lançado para diretores escolares da rede paulista, o Curso de Especialização em Gestão Educacional, implantado em parceria com a Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), na ocasião do relançamento do Centro de Capacitação Prof. André Franco Montoro. O curso foi organizado como uma pós-graduação, em conformidade com as exigências legais. Sua estrutura foi semipresencial, sendo que, 180 horas eram ministradas presencialmente aos sábados, e 180 horas realizaram-se pelo ambiente virtual TelEduc; houve também 30 horas destinadas a confecção do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), perfazendo um total de 390 horas, tendo como objetivos (idem, p. 64):

- Pensar sobre as múltiplas dimensões das ações que os gestores realizam em suas escolas, considerando serem elas atravessadas por inúmeras demandas institucionais, por inúmeros engajamentos pessoais, sem esquecer que essas ações voltam-se à construção de uma escola singular e das pessoas que no interior dela atuam;
- Refletir sobre as possibilidades encontradas pelas pessoas que estão na função de gestores ao lidar cotidianamente com seus sonhos, suas limitações, seus constrangimentos e desassossegos, seus afetos e desafetos com as demais personagens que agem na escola, tendo de fazer e refazer-se constantemente, ao mesmo tempo em que faz e refaz a escola que dele espera alguma liderança;
- Ampliar os conhecimentos dos gestores das unidades escolares, no que se refere aos múltiplos aspectos envolvidos no planejamento e gestão, como processo de construção coletiva, estimulando a realização e o aprofundamento de estudos na perspectiva de uma formação continuada;
- Valorizar a prática profissional concreta dos gestores de unidades escolares e incrementar o intercâmbio de experiências sobre a gestão de projetos sociais, as de âmbito curricular e as relacionadas ao Projeto Político Pedagógico da escola.

A formação de diretores, pensada no território nacional, tem como destaque o Programa de Capacitação a Distância para Gestores Escolares (PROGESTÃO), desenvolvido pelo Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação (CONSED), em parceria com os estados, o qual vem sendo implementado desde 2001, com maior ou menor amplitude em todos os estados do país. O número de atendi-

dos pelo PROGESTÃO no país, até 2006, era de 128.764 gestores, conforme dados do CONSED, aferidos por Gatti (2008).

Na dissertação elaborada por Klebis (2010, p. 166/7), o PROGESTÃO, é um programa de “formação continuada em serviço” é citado como uma ação organizada na modalidade presencial e à distância, na qual a produção de seus materiais instrucionais foi planejada de forma descentralizada, pelos apoiadores e agentes propo- nentes desta ação. Tendo como objetivo geral, “[...] formar lideranças escolares com- prometidas e focada no sucesso dos alunos das escolas públicas de ensino funda- mental e médio [...]” (idem, p. 166/167), seus objetivos específicos visavam:

- Contribuir para desenvolver um perfil de liderança democrática;
- Desenvolver competências em gestão escolar;
- Valorizar a prática profissional dos gestores escolares;
- Desenvolver a autonomia de estudo dos gestores na perspectiva de sua formação continuada;
- Estimular a formação de redes de intercâmbio de experiências e informa- ções em gestão escolar;
- Fortalecer o processo de democratização e autonomia das escolas públi- cas.

O PROGESTÃO foi organizado em 9 módulos, com uma carga horária con- siderável, a qual totalizava 270 horas. Cada módulo possuía material didático espe- cífico, com um caderno de textos e um de atividades, sendo que, um destes módu- los tinha como objetivo a discussão sobre “Como construir e desenvolver os princí- pios de convivência democrática na escola?”, algo concernente com os fins desta pesquisa em específico.

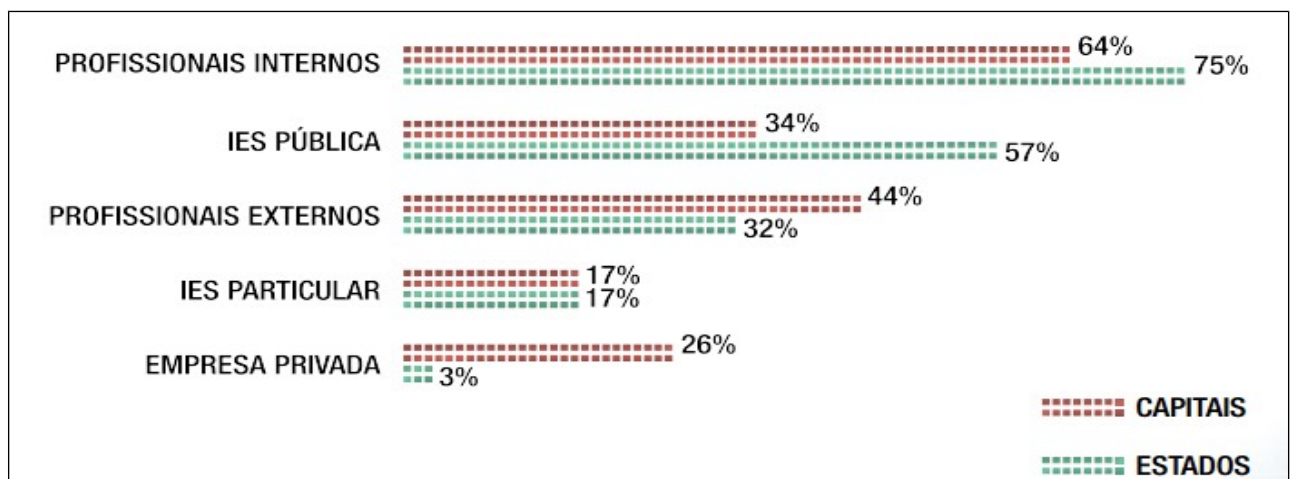
Contemplando a quase totalidade da equipe de gestão pedagógica no esta- do de São Paulo, diretores de escola, vice-diretores, coordenadores pedagógicos, além dos supervisores de ensino e assistentes técnicos pedagógicos das Diretorias de Ensino, o PROGESTÃO, ainda de acordo com Klebis (2010, 167) foi um projeto de formação continuada com, “[...] um índice de aceitação, pela equipe de gestores da escola, bastante satisfatório [...]”, pois, “[...] segundo depoimentos de vários dire- tores, um dos pontos positivos do projeto era que todos os módulos traziam elemen- tos relacionados à prática cotidiana”. Complementando tal observação sobre os as- pectos positivos desse programa, Lück (2011, p. 69) pontua que, o processo de for- mação observada no programa, contou com o devido acompanhamento por parte de monitores capacitados para esse fim. Envolveu toda a equipe de gestão da escola, o programa assim se constituiu “[...] não apenas em capacitação dos participantes,

mas também na promoção de trabalho em equipe [...]”, um dos seus possíveis fatores de sucesso.

Voltando a refletir sobre o quadro nacional, em 2011 a Fundação Victor Civita, patrocinou uma pesquisa sobre o Mapeamento de Práticas de Seleção e Capacitação de Diretores Escolares, produzida pelo Centro de Desenvolvimento Humano Aplicado (CDHAP), sob a coordenação da pesquisadora sobre gestão escolar Heloísa Lück. No que tange à capacitação dos Diretores Escolares, a pesquisa revelou que, para atender as necessidades de capacitação de seus gestores, 92% (noventa e dois por cento) das 24 (vinte e quatro) Secretarias Estaduais de Educação (SEE), e 80% (oitenta por cento) das 11 (onze) Secretarias Municipais de Educação (SME) de capitais, investiram em programas de capacitação nos últimos cinco anos, o que demonstrou a expansão da oferta de oportunidades de formação continuada a esses gestores, em ambas as instâncias governamentais. Por outro lado, também se observou a falta de articulação entre as instituições formadoras, e as demandas de trabalho do diretor, uma vez que, os cursos oferecidos eram tidos como conteudistas e genéricos pelos seus participantes.

No gráfico seguinte, evidenciando a diversidade de atores e instituições presentes, na formação continuada dos gestores escolares, é descrita a porcentagem das presenças de Instituições Envolvidas nas Secretarias, apoiadoras das capacitações oferecidas:

Gráfico 1 — Instituições Envolvidas nas Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, responsáveis pelas capacitações oferecidas aos Diretores Escolares.



Fonte: LÜCK (2011, p. 32).

Descrevendo os conteúdos dos programas de capacitação mais citados, Lück (2011) lista os seguintes: Introdução à administração pública; Política educacional; Educação democrática e política de acesso e permanência com qualidade; Perspectivas para a gestão da escola pública; Gestão de resultados educacionais do ensino e aprendizagem; Gestão democrática e participativa; Gestão pedagógica: proposta pedagógica, planejamento e avaliação; Gestão do currículo e cultura; Gestão de pessoas; Gestão de recursos financeiros; Gestão do cotidiano e clima organizacional da escola; A integração escola-comunidade; e Liderança escolar.

Em outra recente pesquisa sobre a “Avaliação do Impacto do Processo de Seleção de Diretores nas Escolas Públicas Brasileiras”, encomendada pela Fundação Itaú Social, Luchesi (2015, p. 46) observa que, as características do diretor que mais impactam o desempenho médio no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), para as escolas componentes da pesquisa, são as seguintes:

- O tempo de permanência do diretor na escola impacta o desempenho escolar: diretores com mais experiência no cargo, na mesma escola, influenciam positivamente o aprendizado dos alunos;
- O incentivo à formação continuada dos professores, por parte do diretor, impacta positivamente o aprendizado dos alunos (LUCHESE, 2015, p. 46).

Tal conclusão confirma a ideia de que, o diretor precisa se estabelecer temporariamente em um espaço educacional o período suficiente, para criação e fortalecimento de seus vínculos, procurando construir coletivamente um projeto pedagógico na escola em que atua. De forma complementar, nesse estudo existe a informação sobre a necessidade do diretor, facilitar a realização de cursos de formação continuada, por parte dos professores que compõe sua equipe, visando aperfeiçoar os índices e o desenvolvimento de sua escola, o que também se configura como um elemento importante a se notar.

Em outra pesquisa, analisando a metodologia da formação continuada oferecida no programa “A Rede em rede”, no qual, diretores e coordenadores pedagógicos da cidade de São Paulo, tiveram oportunidades de formação continuada, entre 2006 e 2012, Lima (2016, p. 143) pontua, a importância da inserção de base teórica e prática nas formações aos gestores. Segundo a pesquisadora, que foi uma das formuladoras de tal programa, em todas as pautas foram inseridos conteúdos para o aprofundamento teórico das discussões específicas realizadas, por meio de “[...] uma leitura feita no próprio encontro ou solicitada com antecedência aos gestores”.

Tais leituras “[...] fomentavam uma discussão dos conceitos principais do texto e sua relação com aspectos levantados no primeiro ‘ou em outro’ momento da pauta [...]”, sendo “[...] encerradas com a solicitação de um trabalho pessoal a ser desenvolvido na unidade”. Em um encontro seguinte, por sua vez, os trabalhos pessoais de cada diretor/coordenador seriam problematizados, evidenciando o diálogo entre teoria e prática.

Descrevendo a metodologia da formação do programa “A Rede em rede”, Lima (2016, p. 140) afirma que, havia sempre uma “sensibilização prévia”, conectada com o conteúdo a ser discutido. Assim, antes do início da análise das pautas previamente definidas, os encontros se iniciavam depois das boas-vindas do coordenador da formação, “[...] a partir da leitura de um texto literário, da apresentação de um vídeo ou uma música ou ainda do compartilhamento de uma agenda cultural”. Os materiais compartilhados guardavam uma relação com o assunto do encontro, sendo uma maneira de iniciar as discussões de uma forma “leve”, trazendo todos ao tema também pelo viés emocional.

Remetendo aos aspectos avaliativos da formação oferecida pelo programa “A Rede em rede”, algo que pode ser tomado como base para outros programas semelhantes, Lima (2016, p. 147) pontua que, nesse processo eram avaliados, por exemplo, “[...] condições de infraestrutura dos encontros, os temas e conteúdos tratados, a metodologia utilizada, a atuação do formador da turma [...]”, possibilitando também a autoavaliação dos participantes. Eventuais sugestões para o próximo ciclo de formações eram abertas aos seus participantes, embora o processo de escolha de pautas e temas fosse ainda centralizado. Em relação aos aspectos metodológicos das formações destacados pelas diretoras entrevistadas em sua pesquisa, Lima (2016, p. 192) revela que, as estratégias consideradas relevantes pelas gestoras foram:

- As pautas estruturadas (50% das entrevistadas);
- Problematização e tematização de práticas (50% das entrevistadas);
- Elaboração de devolutivas aos registros e às práticas observadas (40% das entrevistadas);
- Elaboração de cadeia formativa como ponto de partida para planos de formação (25% das entrevistadas);
- Registros (15% das entrevistadas);
- Uso de bibliografia de apoio articulada com as questões práticas tratadas nos encontros (15% das entrevistadas). (Lima, 2016, p. 192).

Para Lima (2016, p. 175) a ausência de um acompanhamento e monitoramento, mostrou-se como um fator extremamente crítico, para a efetivação de um programa de formação continuada, visto que, apenas o processo em si de tal formação não pode garantir o seu sucesso. Verificando essa lacuna no programa “A Rede em rede”, pelo relato de diversas diretoras sobre o conceito ainda não posto em prática sobre a “gestão democrática”, a autora insinua que, “[...] faltaram condições objetivas de construção e acompanhamento, por parte dos formadores do programa e das equipes da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo [...]”, para sua “[...] implementação efetiva [...] nas unidades, deixando as gestoras sozinhas com suas respectivas equipes, na fase da efetivação da gestão de modo compartilhado e pedagógico”.

Para concluir essa seção, recorre-se a análise de Klebis (2010, p. 198-199), para o qual, a expansão recente das ofertas de formação continuada aos diretores ainda não atingiu o “fulcro dos problemas” enfrentados por esses agentes. De acordo com o pesquisador, as ações e programas de formação continuada, focam, em sua maioria, “[...] a solução de pequenos problemas do cotidiano, denotando uma visão microinstitucional [...]”, imersas em uma “[...] concepção reducionista de educação [...]”, na qual os problemas e suas soluções são tidos “[...] como gerenciais ou técnicos, sem nenhuma relação com o contexto social, econômico e político”. Nesse contexto isolado, a eficiência do diretor de escola tem relação direta com aspectos vagos, como a sua criatividade, e a solução dos problemas se apresenta de forma provisória, parte da cultura do imediatismo característica das atuais políticas, nas quais o “[...] planejamento a médio e longo prazo com ações mais efetivas, pautadas numa análise criteriosa e contextualizada [...]” (idem, p. 199) é desconsiderado, sobretudo.

Nesse sentido, procurando fortalecer esse processo de formação continuada, no estudo coordenado por Lück (2011, p. 64), são elencadas indicações precisas, para dinamizar e aperfeiçoar as capacitações oferecidas aos diretores:

- A capacitação para o exercício das funções de diretor escolar deve necessariamente anteceder a iniciação dos candidatos nesse trabalho, de modo a evitar que os mesmos aprendam a sua função por ensaio e erro;
- Além da formação inicial, o diretor deve ser envolvido em processo contínuo e sistemático de capacitação em serviço, de modo a complementar, reforçar e renovar competências e ajudá-lo a fazer sentido das situações novas e dinâmicas com que se defronta no trabalho;

- Seminários, cursos, oficinas, sessões de troca de experiências, grupos de discussão, visitas e outras experiências de capacitação devem fazer parte de um programa integrado e contínuo, com a devida sistematização, superando práticas fragmentadas em eventos isolados;
- O programa de capacitação deve ser organizado tendo como componente um subprograma de acompanhamento da aplicação das aprendizagens e avaliação, o que demanda alocação de tempo especial para o profissional contratado para esse fim;
- Na medida em que os cursistas sejam organizados em grupos fechados, cria-se a possibilidade de os mesmos se constituírem em grupos de apoio recíproco e troca de experiências na aplicação das aprendizagens desenvolvidas, seu reforço e sua possível reformulação.

Na próxima seção, serão relatadas algumas experiências de formação continuada de diretores que ocorreram na Secretaria Municipal de Educação de São José dos Campos, realizados em parceria com outras organizações.

2.5 FORMAÇÃO DOS DIRETORES EM SÃO JOSÉ DOS CAMPOS

O município de São José dos Campos, localizado no Vale do Paraíba, em São Paulo, é um dos mais importantes polos de tecnologia aeronáutica e aeroespacial da América Latina, concentrando centros de ensino e pesquisa, relevantes como o DCTA, o ITA e o INPE. Ocupando uma área total de 1.100 km², sua população estimada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em 2016 é de 696.000 habitantes, sendo a 7ª cidade mais populosa do estado, e a 27ª do país.

No plano educacional, segundo o site da prefeitura, a rede de ensino municipal oferece à população 149 unidades escolares, sendo 120 da rede direta e 29 da rede conveniada. A rede atua na Educação Infantil (pré-escolas e creches), Ensino Fundamental Ciclo 1 (do 1º ao 4º ano) e Ciclo 2 (do 5º ao 9º ano), Educação de Jovens e Adultos (EJA), Ensino Integral e Educação Empreendedora. O número de alunos matriculados na educação básica do município é de 55.872 alunos na rede direta, e 5.848 na rede conveniada. De acordo com dados fornecidos pelo Sistema de Gestão de Recursos Humanos (SGRH) da SME-SJC, em 2015 a cidade abrigava 3.930 profissionais da educação, sendo que, 2.686 são servidores efetivos da administração pública municipal e 1.244, prestam serviço na rede de ensino com contratos de prazo determinado ou eventual. Esses agentes estão distribuídos conforme a tabela seguinte, sendo que, 149 professores inseridos nas categorias Professor I e Professor II se encontram no cargo de direção.

Quadro 3 — Profissionais da SME-SJC.

| Cargo/Função | Vínculo/Situação | Quantidade |
|-----------------------|-------------------------|-------------------|
| Professor I | Efetivo | 1.838 |
| Professor II | Efetivo | 669 |
| Agente Educador | Efetivo | 179 |
| Professor Eventual I | Eventual | 462 |
| Professor Eventual II | Eventual | 110 |
| Professor PD I | Prazo Determinado | 343 |
| Professor PD II | Prazo Determinado | 329 |

Fonte: SGRH/SME-SJC, 2015.

O município de São José dos Campos mantém o Centro de Formação do Educador (CEFE) “Professor Leny Bevilacqua”, que concentra as atividades de formação continuada para educadores, inaugurado em 2012, além de oferecer instalações para a Universidade Aberta do Brasil (UAB), desde 2013. Com 14 mil metros de área construída, o prédio conta com dez salas de formação didática, dois laboratórios, três oficinas, um auditório com 250 lugares e três auditórios de tamanho limitado. O CEFE configura-se como, um local adaptado para diferentes atividades realizadas nos processos de formação continuada, promovendo atividades de interação entre formadores, seja em situações de análise de práticas, em debates e seminários, entre outras ações. Tal centro articula-se com o que Libâneo (2013, p.190) delimita como, um espaço para formação de educadores:

Seria desejável que as instituições de formação de professores e as delegacias de ensino criassem, na sua estrutura organizacional, algo como um Centro de Apoio à Formação Continuada. Esse centro, além de receber professores da rede de escolas para atividades de formação e capacidade dentro do espírito de associar práticas formativas aos contextos reais de trabalho, ofereceriam não apenas orientação profissional (cursos, debates, oficinas), mas também recursos materiais para vídeo e cinema, computadores, rede Internet e etc. A manutenção desse Centro poderia ter apoio financeiro das Secretarias de Educação estaduais e municipais mediante convênios de parceria, já que a rede pública de ensino seria a mais beneficiada. Iniciativas como essa contribuiriam para resolver a sempre difícil alternância entre a formação teórica e a experiência em situação real (estágios e as práticas reflexivas).

A atividade proposta pelo autor tem sua prática observada no centro acima citado, pois o município já colhe frutos do investimento na sua rede de ensino. O local propicia muito do que o autor teoriza, levando seus frequentadores a trocar expe-

riências, e adquirir conhecimentos propícios ao ambiente em que exercem suas funções.

Dentre os programas de formação continuada, implantados com o apoio da Secretaria Municipal de Educação de São José dos Campos (SME-SJC), destaca-se o mencionado “Programa de Capacitação à Distância para Gestores Escolares” (PROGESTÃO), construído e desenvolvido pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED), ministrado no município pesquisado em 2009, com a participação de gestores e orientadores escolares.

Visando contribuir no fortalecimento da gestão democrática das escolas, um dos módulos no PROGESTÃO tinha como meta a discussão sobre como “Construir e desenvolver os princípios de convivência democrática na escola”, um conteúdo conectado com o foco deste trabalho; esse fato, inclusive, demonstra que, a discussão sobre o gerenciamento de conflitos na formação continuada dos gestores escolares na rede municipal de São José dos Campos tem antecedentes concretos.

De acordo com informações recolhidas do seu Plano Municipal de Educação (SÃO JOSÉ DOS CAMPOS, 2012, p. 80), a rede municipal tem investido na formação continuada dos profissionais da educação, por meio de ações, promovidas pela própria Secretaria Municipal de Educação, em parceria com organizações como a Fundação Lemann, a Organização dos Estados Americanos (OEA) e o Instituto Qualidade do Ensino (IQE), além de programas desenvolvidos em parceria com o MEC. Os cursos oferecidos especificamente, para os diretores foram os seguintes:

- Escola de Gestores - curso de especialização lato sensu realizado pela Universidade Federal de São Carlos (2005/2006);
- Formação pela Escola - programa organizado em cursos modulares de 40 horas com aulas presenciais e a distância. Compõe-se dos seguintes cursos: competências básicas com a temática do FNDE, PDDE, PNATE, PNAE, FUNDEB, Prestação de Contas, Controle Social e SIOPE (idem, p. 80).

Posteriormente, a SME/SJC, por meio do Núcleo de Educação para a Paz⁴, implantado em 2013, como uma nova configuração da Justiça Restaurativa, ofereceu o curso de Cultura da Paz “Restaurando as relações de convivência por meio da cultura da paz”, para os gestores e professores da rede. O curso objetiva investir em ações, que fortaleçam as relações de convivência segura e nos valores fundamentais para convivência harmônica. As primeiras turmas foram formadas por pro-

⁴ Site do NAPE: <http://www.napesjcampos.com.br/projetos.html>

fessores e gestores do Ensino Fundamental e da Educação Infantil. Através da realização de oficinas e encontros de formação, o grupo prioriza ações voltadas para as relações de convivência entre as pessoas, fortalecendo o vínculo entre equipes de liderança, professores, funcionários, alunos e pais.

Desde 2014, com a aprovação do Plano Nacional de Educação a SME-SJC esteve envolvida com a construção das metas e estratégias na educação, para a próxima década, com a participação de toda a comunidade, professores e gestores escolares. Em 2015, nos momentos de formação continuada, foram discutidos e alterados o texto base do Plano Municipal de Educação (PME 2015-2025), de acordo com o Projeto de Lei 8.035/10, que versa sobre as diretrizes, metas e estratégias do Plano Nacional de Educação e igualmente iniciaram-se discussões e formações sobre o tema do Projeto Político Pedagógico (PPP), envolvendo gestores da SME-SJC, coordenadas por uma formadora da Fundação para o Desenvolvimento da UNESP (FUNDUNESP), que acompanhou o processo, auxiliando no suporte teórico e legal ao trabalho desenvolvido nas escolas.

No PME de São José dos Campos destacam-se algumas estratégias, diretamente relacionadas à demanda de formação dos gestores, foco deste trabalho. Na Meta 16, que tem como objetivo “No âmbito das atribuições do Município [...] garantir a todos(as) os(as) profissionais da Educação Básica formação continuada em sua área de atuação [...]”, duas das estratégias podem ser citadas:

16.2) aperfeiçoar os mecanismos de cooperação entre os Sistemas de Ensino Estadual e Municipal, de modo a promover a formação em serviço para os profissionais da educação que acumulem cargos, sem ônus aos trabalhadores e respeitando horários e períodos diferenciados.

16.5) intermediar, junto aos órgãos responsáveis pelas instituições públicas de nível superior, a ampliação da oferta de cursos de especialização, voltados para a formação de pessoal em diferentes áreas de ensino, de gestão escolar e de outros segmentos que não os do magistério. (SÃO JOSÉ DOS CAMPOS, 2012, p. 21).

Já quanto à Meta 19, que procura “Assegurar condições, no prazo de dois anos, para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios de desempenho e à consulta pública à comunidade escolar [...]”, uma estratégia também tem finalidade convergente ao tema do estudo:

19.7) desenvolver programas de formação de gestores escolares, com o objetivo de favorecer processos de autonomia pedagógica, administrativa e de

gestão financeira nos estabelecimentos de ensino. (SÃO JOSÉ DOS CAMPOS, 2012, p. 24).

Em 2016, em parceria com o ITA, a Secretaria Municipal de Educação de São José dos Campos ofereceu um curso gratuito de aperfeiçoamento voltado aos profissionais de sua rede. Foram abertas 60 vagas, sendo 30 para professores e 30 para gestores-diretores, orientadores e demais profissionais, que atuam na gestão escolar, com as inscrições abertas no período entre 25 de julho e 2 de agosto. O “Curso de Aperfeiçoamento em Gestão Escolar – Ênfase em Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação”⁵ apresenta como objetivo, oportunizar análises e reflexões do sistema escolar, suas compreensões sobre práticas escolares nos aspectos administrativos, técnicos, políticos, legais e pedagógicos, bem como, dar visão do uso de novas tecnologias em sala de aula, sendo um curso presencial com carga horária total de 196 horas, cumpridas entre agosto e dezembro de 2016.

Verifica-se, dessa maneira, que existem capacitações em andamento na rede municipal de ensino de São José dos Campos, bem como, uma regulamentação específica para essa finalidade, ainda que, necessite de maiores detalhamentos, para o desenvolvimento de uma efetiva política de formação dos gestores. Deve-se, considerar os conteúdos trabalhados nos programas sobre a cultura de paz, utilizando a estrutura oferecida pelo CEFÉ, integrando eventuais parceiros, que possam agregar conhecimentos e metodologias inovadoras aos cursos e formações a serem planejados.

Na próxima seção, serão descritas breves considerações, sobre o conceito de conflito no ambiente escolar.

2.6 O DIRETOR E A GESTÃO DE CONFLITOS

Procurando, dentro do foco deste trabalho, entender como os diretores de escola gerenciam os conflitos, serão citadas algumas das principais considerações de autores na área de pedagogia, sobre concepções e o papel do conflito na instituição escolar. Chrispino e Chrispino (2002, p. 15) define o conflito como, um motor do desenvolvimento social, o qual, se administrado adequadamente, produzirá efeitos positivos de modo a estabelecer relações de cooperação, ao encontrar soluções

⁵ Site: http://www.sjc.sp.gov.br/secretarias/educacao/eleicoes_unificadas/curso_do_ita.aspx

adequadas, que beneficiem ambas as partes envolvidas. Ainda de acordo com os autores, existem alguns aspectos positivos do conflito (idem, p. 17):

- Ajuda a regular as relações sociais;
- Ensina a ver o mundo pela perspectiva do outro;
- Permite o reconhecimento das diferenças, que não são ameaça, mas resultado natural de uma situação em que há recursos escassos;
- Ajuda a definir as identidades das partes que defendem suas posições;
- Permite perceber que o outro possui uma percepção diferente;
- Racionaliza as estratégias de competência e de cooperação;
- Ensina que a controvérsia é uma oportunidade de crescimento e de amadurecimento social.

Como o autor sugere, ao afirmamos que, o conflito se origina do antagonismo de interesses, se apresenta como algo inerente à condição humana, resultado da ausência de concordância entre duas ou mais pessoas, e, sendo a escola um espaço social, também se fará presente, de diferentes formas, modificando-se de acordo com os atores envolvidos em tal divergência.

Confirmando essa visão, Martins, Machado e Furlanetto (2016, p. 573) pontua que, as relações de conflito podem se constituir como “situações de aprendizagem”, quando são adequadamente tratadas, de forma a se garantir o diálogo e a negociação de pontos de vista diferentes entre indivíduos e grupos, de forma aberta e transparente.

Verificamos que, o conflito pode oferecer oportunidades de crescimento, se devidamente trabalhado de forma construtiva no ambiente escolar, pelo diretor e sua equipe pedagógica. Nesse sentido, de acordo com o material formulado por Ceccon e Ednir (2009, p. 12):

Conflito é uma parte normal da vida organizacional, já que as pessoas têm ideias diferentes sobre a utilização dos poucos recursos disponíveis – tempo, pessoal, dinheiro, e assim por diante. Não é bom ou mau em si mesmo: o que é bom ou mau é o impacto que terá na organização.

Dentro dessa concepção, para Fullan (1993, p. 36), o conflito, se for bem gerenciado, é essencial à mudança e ao aperfeiçoamento da escola:

O grupo que percebe o conflito como uma oportunidade para aprender alguma coisa ‘em vez de algo a ser evitado, ou uma ‘deixa’ para cada um se entrincheirar em sua própria posição’, é o grupo que vai progredir. Não se pode ter aprendizagem organizacional sem aprendizagem individual, e não se pode aprender em grupo sem processar conflitos.

Desse modo, o crescimento e a aquisição de conhecimento através do grupo passam pela democratização e aceitação de seus membros, pois quando há a coesão e aceitação de ideias, o grupo se fortalece e dele surgem novos caminhos e horizontes.

Recorrendo a outras concepções, Wagner e Hollebeck (2002, p. 20) conceituam o conflito como, “[...] o processo de oposição e confronto que pode ocorrer entre indivíduos ou grupos nas organizações, geralmente ‘envolvendo’ relações de poder e de competição”. Dessa forma, o diretor pode se valer de práticas, nas quais o diálogo e a gestão participativa estejam presentes, fazendo com que, os conflitos existentes não se transformem em confrontos diretos, ou situações de estresse profissional que seriam geradas.

Para Fanfani (2011, p. 14) a escola, como as demais instituições democráticas, contém uma grande diversidade de agentes que possuem “[...] posições diferenciadas, recursos e interesses específicos [...]”, assim como distintos “[...] pontos de vista, expectativas, demandas, opiniões e atitudes”. É natural que, nesse ambiente, marcado por um grande número de interações, tais inter-relações nem sempre sejam pacíficas, sendo muitas vezes “[...] atravessadas pelo conflito e pela luta entre interesses e pontos de vista divergentes, opostos”.

Retomando a análise de Chrispino e Chrispino (2002, p. 16), deve-se observar que, no universo escolar uma das causas objetivas de conflitos é a “[...] divergência de opinião entre alunos e professores [...]”, sendo outra causa geradora de desentendimentos “[...] a dificuldade de comunicação, de assertividade das pessoas, de condições para estabelecer o diálogo”. Assim, tem-se de um lado a diferença entre culturas de gerações distintas, e por outro lado, diferenças advindas de posicionamentos antagônicos, quanto a aspectos pedagógicos, por exemplo.

Martins, Machado e Furlanetto (2016, p. 571), nesse sentido, afirma existir uma distância entre a lógica escolar e a cultura dos jovens. De acordo com a autora, a socialização que se configura na escola não necessariamente se aproxima, por exemplo, das culturas familiares. Em resumo, tal “[...] cultura escolar sacralizada em práticas de sala de aula [...]” encontra-se distante da realidade vivenciada por seus alunos, o que exige indiretamente a (re)organização constante de práticas dos profissionais da educação.

Conforme Chrispino e Chrispino (2002, p. 20), quanto mais diversificado for o perfil dos alunos, da equipe escolar, e de sua comunidade, maior será a possibili-

dade de diferença de opiniões, e conseqüentemente a existência de conflitos pode ser acentuada. O autor inclusive estabelece essa lacuna de percepção sobre o “[...] conjunto de diferenças [...]”, que a escola abriga como uma “[...] causa primordial da violência escolar [...]”, a qual pode ser revertida, se a situação do conflito no ambiente escolar for trabalhada, como um propulsor para modos construtivos de agir em conjunto.

Nesse sentido, ressaltamos que, essa construção colaborativa apresenta-se como um elemento sensível e crítico a ser enfrentado, pois historicamente no contexto escolar os conflitos eram inibidos pelo autoritarismo do professor e do diretor, algo que exige ainda uma quebra de paradigma, por meio da mudança das práticas vigentes. Assim, o conflito agirá como um elemento transformador, capaz de modificar atitudes, comportamentos e relacionamentos interpessoais, em uma perspectiva renovadora.

Martins, Machado e Furlanetto (2016, p. 574), por sua vez, ressalta a importância de se entender os problemas do entorno, os anseios da comunidade escolar, como um elemento de prevenção de situações de conflito, ou mesmo pensando em soluções coletivas para os dilemas locais. Assim, quando deixam de “[...] estar atentas às especificidades da comunidade, as escolas tendem a não trabalhar de forma coerente essas manifestações”. Dessa forma, será construído “[...] um ambiente coletivo de apoio para evitar/superar sentimentos de marginalização e insegurança no espaço escolar”.

O conflito não resolvido gera situações em que, a violência pode estar presente. Conforme a definição da Organização Mundial da Saúde (OMS), violência é a imposição de um grau significativo de dor e sofrimento evitáveis, podendo ser compreendida, como as violações dos direitos civis (vida, propriedade, liberdade de ir e vir, de consciência e de culto); políticos (direito a votar e a ser votado, ter participação política); sociais (habitação, saúde, educação, segurança); econômicos (emprego e salário); e culturais (direito de manter e manifestar sua própria cultura).

A violência ocorre, dessa forma, quando não há mais diálogo na oposição de ideias, ou quando os conflitos são ignorados, e não administrados. O desafio para as formações a serem oferecidas aos gestores sobre o tema seria o de oferecer condições, para que os diretores desenvolvessem habilidades, procurando evitar as situações de violência, de forma, a saber, como agir conscientemente, de maneira adequada, quando infelizmente estas ocorressem, restaurando os danos por ela causa-

dos em busca de um clima organizacional de equilíbrio. Nesse sentido, retomando a ideia de Lück (2000), segundo a qual os cursos de formação são mais voltados aos detalhes normativos, desconsiderando os conflitos e tensões do cotidiano, a capacitação e construção de competências necessitam ter como foco o trabalho em equipe, com uma metodologia na qual se utilizassem, por exemplo, exercícios de resolução de problemas. Assim, alguns dos módulos dos cursos de formações de diretores, poderiam ser complementados com situações de conflitos reais, de maneira a articular a teoria e a prática, e capacitar os diretores para trabalhar em seu cotidiano com pressões cotidianas.

Recorrendo a análise de Diogo e Ribeiro (2016, p.183), a resolução de conflitos pelo diretor escolar precisa ter como base uma comunicação efetiva, valendo-se do estabelecimento de um diálogo, entre os diferentes envolvidos em tais situações, pois “[...] o uso da palavra gera vínculos entre os atores escolares, podendo dissolver equívocos e desentendimentos”. É justamente quando a comunicação entre os atores falha, que os conflitos podem se transformar em desavenças, discórdias ou mesmo na violência física. De acordo com as autoras (idem, p. 186):

A raiz de grande parte da violência – verbal, psicológica ou física – está em um tipo de pensamento que atribui à causa do conflito o fato de os adversários estarem errados. Essa situação gera incapacidade de pensar em si mesmo ou nos outros em termos de vulnerabilidade, ou seja, pensar sobre o que a pessoa possa estar sentindo, temendo, ansiando ou sobre o que pode ser sua necessidade.

A dificuldade de percepção das divergências e suas causas e consequências é mesmo inerente ao ser humano, que se prende em suas “verdades” e luta pelas mesmas com afinco, entretanto novamente ressaltamos a importância da aceitação e explanação do contexto, sob o olhar diferenciado para que surjam soluções específicas e benéficas. O diretor, devidamente preparado e formado para tal situação possuirá subsídios e ferramentas, capazes de colocá-lo em posição de mediador e solucionador da questão.

Dessa forma, ainda segundo Diogo e Ribeiro (2016, p.196), o diretor para agir como um mediador de conflitos pode usar estratégias de comunicação, interagindo frequentemente com os atores escolares, desenvolvendo assim suas habilidades comunicacionais. Ainda de acordo com os autores, o domínio de tais técnicas envolvem características, como a escuta adequada da comunidade escolar, o diálo-

go objetivo com esse público, e aspectos subjetivos como a empatia, o reconhecimento de sentimentos, o não julgamento direto em situações de mediação dos conflitos, e a capacidade de negociação, visando o fortalecimento da cultura de paz nas escolas.

Finalizando esta seção, recorreremos às considerações de Crispino e Crispino (2007, p. 23):

As escolas que valorizam o conflito e aprendem a trabalhar com essa realidade, são aquelas onde o diálogo é permanente, objetivando ouvir as diferenças para melhor decidirem; são aquelas onde o exercício da explicitação do pensamento é incentivado, objetivando o aprendizado da exposição madura das idéias por meio da assertividade e da comunicação eficaz; onde o currículo considera as oportunidades para discutir soluções alternativas para os diversos exemplos de conflito no campo das idéias, das ideologias, do poder, da posse, das diferenças de toda ordem; onde as regras e aquilo que é exigido do aluno nunca estão no campo do subjetivo ou do entendimento tácito: estão explícitos, falados e discutidos.

Os autores pontuam, dessa forma, diversas possibilidades práticas e ideias, para o gerenciamento e o enfrentamento de conflitos no ambiente escolar, algumas de aplicação mais complexa, e que envolvem a comunidade como um todo.

Após esta revisão de literatura, iremos descrever a metodologia e o percurso metodológico utilizados na elaboração desta pesquisa.

3 METODOLOGIA

Esta pesquisa objetivou analisar quais as necessidades formativas do diretor, para gerenciar conflitos no seu cotidiano escolar. Segundo Gill (2007), a pesquisa é definida, como o procedimento racional e sistemático que apresenta como objetivo, propiciar respostas a problemas delimitados. A pesquisa desenvolve-se por um processo constituído de fases pré-delimitadas, a começar da formulação do problema até a apresentação e discussão dos resultados. Destaca Fonseca (2002) que, “*methodos*” significa organização, e “*logos*”, estudo sistemático, investigação, ou seja, metodologia é o estudo da organização, dos caminhos a serem percorridos para se realizar uma pesquisa ou um estudo, para se produzir ciência. Etimologicamente, a metodologia carrega o significado do estudo dos instrumentos utilizados para fazer uma pesquisa científica. Em relação ao planejamento do grupo focal, três referências de apoio metodológico foram recolhidas: Minayo (2001); Gatti (2012) e Barbour, (2009), possibilitando um embasamento teórico, para a construção desta pesquisa.

3.1 TIPO DE PESQUISA

Esta pesquisa se caracteriza pela abordagem qualitativa, e possui como base ao diálogo entre apontamentos de diretores de escola, quanto à sua formação continuada, e as reflexões sobre o tema no campo acadêmico. Conforme aponta Barbour (2009), a pesquisa qualitativa possibilita explicar fenômenos sociais, compreendendo a dinâmica na qual as pessoas constroem o mundo a sua volta.

Segundo Minayo (2001), a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos, que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Para atingir a finalidade proposta, o grupo focal foi escolhido como técnica de investigação qualitativa, pois proporciona ao pesquisador a captura de manifestações da subjetividade dos participantes em seu contexto social, por meio de processos de interação. Nota-se por fim que, conforme Gatti (2012), o grupo focal possibilita a emergência de uma multiplicidade de processos, e a reflexão sobre pontos de vista emocionais ancorados na experiência cotidiana dos participantes, além da ob-

tenção de quantidade substancial de material em curto período de tempo, com a captação de significados que, em outras formas de investigação, não se manifestariam de forma clara.

3.2 PARTICIPANTES DA PESQUISA

A pesquisa foi originada pelo conteúdo colhido junto a um Grupo Focal, no qual participaram dez diretoras de escolas da Educação Básica, atuantes na Educação Infantil, presentes na rede municipal de São José dos Campos. O contato foi realizado com diretoras, que possuíam ao menos um ano no cargo de gestão, e com as quais a pesquisadora tinha um acesso mais facilitado, sendo que tais gestoras eram provenientes de diferentes regiões da cidade. Quanto ao número de participantes para a composição do grupo focal, seguiu-se a orientação de Gatti (2012), a qual alerta que, esse instrumento de pesquisa será composto por cerca de oito a dez participantes, devido à possibilidade de conversas paralelas influenciarem negativamente nos resultados.

3.3 INSTRUMENTOS

Para desenvolver a pesquisa, utilizou-se o Grupo Focal como instrumento para coleta de dados. Segundo Vergara (2004), o Grupo Focal é apropriado quando o objetivo da pesquisa reside na explicação da forma como as pessoas consideram uma experiência, um evento ou uma ideia, visto que, a discussão durante as reuniões é efetiva, e fornece informações enriquecedoras sobre o que os participantes do estudo sentem, pensam ou, ainda, sobre a forma como agem em relação ao tema pesquisado.

O Grupo Focal é uma técnica que, fornece o aprofundamento de pesquisas sobre fenômenos sociais e humanos, por meio de expressão dos próprios participantes. Contudo, para que este instrumento seja eficaz, Gatti (2012) aponta que, o moderador ou facilitador conduza a discussão sem interferências indevidas, não expondo opiniões particulares ou conclusões; assim sua condução favorecerá efetivamente a discussão entre os participantes. O moderador precisa ter em mente, que não está fazendo uma entrevista com o grupo, e sim criando condições para que os participantes atuem, efetivamente, nas discussões.

Com esse instrumento buscou-se identificar a concepção dos diretores, sobre seu papel na gestão das relações interpessoais no ambiente escolar, analisar como o diretor gerencia tais situações com a equipe pedagógica, e identificar quais fatores são necessários, na perspectiva dos diretores para sua formação continuada, que os instrumentalize para a resolução de conflitos. Para nortear as discussões foi elaborado um roteiro prévio de perguntas, que pode ser consultado no Apêndice I – “Roteiro de Discussão do Grupo Focal”.

3.4 PROCEDIMENTOS PARA COLETA DE DADOS

Por valer-se de um contato com o público citado na coleta de dados, a pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté (CEP-UNITAU), que tem a finalidade maior de defender os interesses dos sujeitos da pesquisa em sua integridade e dignidade, contribuindo para o desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos.

A aprovação do Comitê de Ética, para a consecução da pesquisa ocorreu por meio do número CEP/UNITAU nº1366601, e o projeto foi então encaminhado ao Secretário Municipal de Educação de São José dos Campos, por meio do Ofício nº 010/12 (Anexo I), e com a assinatura do devido Termo de Autorização da Instituição (Anexo II), teve início a coleta dos dados. Após sua aprovação, por meio de protocolo, foram realizados os contatos com as diretoras mencionadas. Foi neste momento, que as dificuldades começaram a aparecer.

A pesquisadora desde o mês de dezembro do ano de 2015, já com o objetivo de realizar o grupo focal para coleta de dados, efetuou contatos pessoais com aqueles(as) que poderiam compor o grupo. Foi quando, em um encontro de confraternização, proporcionado pela Secretaria de Educação aos diretores da rede municipal de ensino de São José dos Campos, fez convites aos diretores, os quais foram recusados, com a justificativa de que, no final de ano todos já se encontravam esgotados devido à demanda e a carga de trabalho atribuída, e que no momento almejavam as merecidas férias, sugerindo que, o grupo fosse realizado somente no próximo ano.

Em fevereiro de 2016, a pesquisadora retomou os contatos aos diretores, e com o segundo convite, com a finalidade de realizar a pesquisa em questão, novamente recebeu algumas recusas, pois desta vez, graças a um problema existente na

rede, a falta de professores, educadores e estagiários, o trabalho dos diretores convidados foi diretamente afetado, o que os impedia de se ausentar do respectivo local de trabalho. Diante dos fatos, a realização do grupo focal, com o objetivo de obter dados para a pesquisa, estava se tornando um desafio cada vez maior a ser cumprido. Foi então que, no mês de março um novo convite foi realizado, e pela terceira vez consecutiva foi obtida uma nova recusa, sob a alegação de que, os diretores se dedicavam no momento exclusivamente a construção do Projeto Político Pedagógico, instrumento de extrema importância e de alta complexidade, tendo um prazo limitado para ser entregue aos órgãos competentes. Sendo a presença desses diretores imprescindível na sua confecção, justificou-se novamente o impedimento dos mesmos de se ausentarem para realização do grupo focal.

Em abril de 2016, a pesquisadora fez um novo contato, desta vez com a ajuda de dois diretores mais acessíveis que se dispuseram a colaborar, e exercer mediações junto aos demais, com o propósito de viabilizar o encontro do grupo focal. Finalmente, diante do quarto convite, o mesmo foi aceito e marcado para o dia 08 de abril de 2016.

Elencando todos os passos percorridos, na busca da realização do grupo consegui perceber e ressaltar a dificuldade, e até mesmo certa recusa, dos envolvidos na referida participação, o que levou a reflexão sobre a hipótese de que as atribuições do cotidiano interferem de maneira significativa, e os impedem de deixar o espaço escolar, o que dificulta a própria participação dos diretores nas formações continuadas.

Na ocasião do encontro, foi apresentado primeiramente o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (conforme **Anexo III**) às diretoras, que aceitaram participar do estudo, sendo-lhes garantido o sigilo de sua identidade, bem como, assegurada sua saída do presente estudo, se assim desejassem, a qualquer momento. A pesquisa iniciou-se assim por meio de um grupo focal, cujo roteiro prévio de perguntas (descrito no **Apêndice I**) foi composto de perguntas abertas, pelas quais se buscou obter informações sobre as necessidades formativas dos diretores, para gerenciar conflitos no seu cotidiano escolar.

A discussão foi então desencadeada por meio de questões “disparadoras”, as quais propiciaram que os relatos dialogassem com os conteúdos de interesse deste estudo. A pesquisadora foi a moderadora do debate, atentando para que todas as diretoras tivessem sua fala garantida, e as orientou quando houve, por exemplo,

o domínio de uma fala em específico. Nesse Grupo Focal houve um assistente, escalado para os registros das interações, pois conforme indica Gatti (2012), recomenda-se que, se efetuarem registros escritos, para auxiliar nas análises. Tais registros podem ser realizados pelo moderador, mas é recomendável que seja executado por um assistente, dada a dificuldade de se realizar essas duas tarefas, de alta complexidade, simultaneamente. O grupo, dessa forma, reuniu-se no dia 08 de abril de 2016, na sala dos professores, de uma Escola de Educação Infantil, local escolhido por esta pesquisadora, por ser um espaço apropriado para a realização do grupo, conforme colocado por Gatti (2012), que define como um ambiente propício à realização de um grupo focal, aquele que seja tranquilo, confortável e sem interferência de barulho. A localização da escola da mesma forma, foi um fator relevante para o êxito desta técnica, pois era localizada em uma região central da cidade de São José dos Campos/SP; esse local foi escolhido a fim de facilitar o acesso das participantes.

O grupo foi realizado utilizando a modalidade “mesa redonda”, o que possibilitou a comunicação direta, face a face, entre os participantes. Como aponta Gatti (2012), o local dos encontros precisa favorecer a interação dos participantes. Os mesmos devem se encontrar face a face. Pode se trabalhar em círculos, em volta da mesa ou em cadeiras avulsas. Com o intuito de captar as falas da melhor forma possível, sem que houvesse interrupções, até mesmo por troca física de componente de armazenamento de dados, como, por exemplo, fitas de áudio, entre outros, na realização do grupo foram utilizados 3 *tablets*, estrategicamente distribuídos, com a capacidade de colher os dados por, pelo menos, duas horas. Então, após comunicar aos participantes, que o encontro seria gravado para os devidos fins, fato este em consonante aceite, por todos, os aparelhos foram ligados e assim permaneceram sem interrupções do início ao término. As informações foram gravadas em áudio e transcritas posteriormente, preservando o sigilo das diretoras envolvidas.

Como evidencia Gatti (2012), para entrar no tema uma sugestão de “aquecimento”, é propor aos participantes uma questão que facilite o início da discussão, e que apresente facilidade de resposta para o grupo, criando um bom clima desde o início do debate. Assim, para desencadear a discussão, a pesquisadora perguntou para o grupo o que entendiam por conflitos escolares. As respostas foram fornecidas em ordem aleatória, de acordo com o desejo de manifestação voluntária, sem inter-

ferência do mediador, porque uma resposta ia sobrepondo a outra, completando o raciocínio das participantes de forma coletiva.

3.5 PROCEDIMENTO PARA A ANÁLISE DOS DADOS

Após os dados obtidos por meio do Grupo Focal e da transcrição da gravação de áudio, foi realizada a análise de conteúdo. Segundo Bardin (2009) a análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise de investigação, que através de uma descrição sistemática e objetiva das mensagens visa obter dados (qualitativos ou não), dos conteúdos manifestos da comunicação, que tem por propósito a interpretação das mensagens. O procedimento para análise de dados precisa vincular-se com os objetivos e interesses da pesquisa, tendo como auxílio teorizações sobre o tema pesquisado. Assim, Gatti (2012, p.44) define que, “[...] o processo de análise é sistemático, claro nos percursos e não espontaneísta”. Isso demonstra, ainda que indiretamente, a importância da ética e clareza na apresentação das análises.

4 ANÁLISE DOS DADOS

Para efeito de caracterização da pesquisa, as participantes foram designadas por siglas: D1, D2, D3, D4, D5, D6, D7, D8, D9, e D10, o que não somente os identifica, bem como, preserva suas identidades pessoais nesta pesquisa. Fizeram parte do grupo as participantes relacionadas (**Quadro 4**) na página seguinte, com seus respectivos tempos e região de trabalho na direção escola e sua formação acadêmica:

Quadro 4 — Participantes do grupo focal.

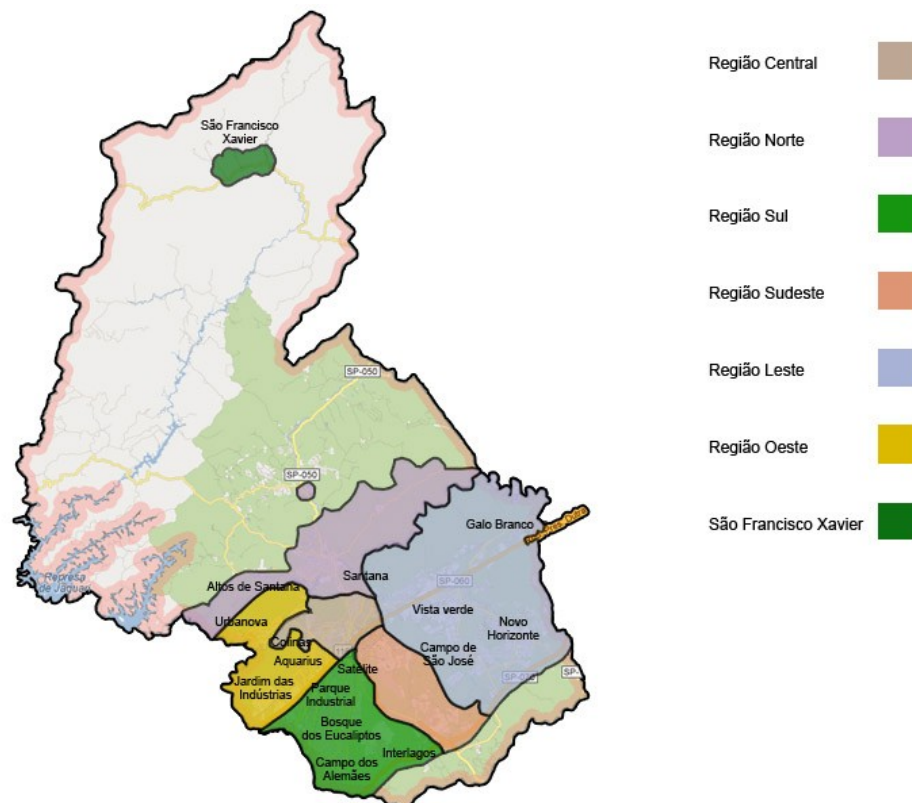
| Participante | Idade | Região | Idade e Tempo de trabalho na direção escolar | Formação acadêmica |
|--------------|-------|--------------|--|--|
| D1 | 50 | Centro | 19 anos na direção 06 anos na escola atual | Pedagogia com Habilitação em Administração Escolar |
| D2 | 40 | Centro | 12 anos na direção 01 ano e 6 meses na escola atual | Psicologia, Pedagogia com Habilitação em Administração Escolar |
| D3 | 30 | Sul | 02 anos na direção 01 ano na escola atual | Pedagogia, Pós-graduação em Administração Escolar |
| D4 | 44 | Centro | 16 anos na direção 02 anos na escola atual | Pedagogia com Habilitação em Administração Escolar |
| D5 | 38 | Sudeste | 05 anos na direção 03 anos na escola atual | Pedagogia, Pós-graduação em Administração Escolar |
| D6 | 49 | Sul | 19 anos na direção 03 anos na escola atual | Pedagogia com Habilitação em Administração Escolar |
| D7 | 44 | Leste | 12 anos na direção 09 anos na escola atual | Pedagogia com Habilitação em Administração Escolar |
| D8 | 35 | Sudeste | 06 anos na direção 05 anos na escola atual | Pedagogia, Pós-graduação em Administração Escolar |
| D9 | 42 | Leste | 16 anos na direção 02 anos na escola atual | Pedagogia com Habilitação em Administração Escolar |
| D10 | 30 | Centro-oeste | 02 meses na direção 05 anos como coordenadora | Psicologia, Pedagogia, Pós-graduação em Administração Escolar |

Fonte: Elaboração da Autora (2017).

Como verificado, a faixa etária das diretoras encontra-se entre os 30 e 50 anos. Entre as 10 diretoras, quatro tem pós-graduação em Administração Escolar. Quanto a sua graduação, cinco delas possuem o curso de Pedagogia, e duas são formadas em Psicologia; todas têm habilitação em Administração Escolar. Quanto a

sua experiência no cargo de gestão, seis possuem mais de 10 anos na direção, duas tem mais de cinco anos na direção, e as outras duas possuem até dois anos na direção. No grupo pesquisado, o maior número das diretoras tem uma longa experiência na carreira como gestoras, o que demonstra que, as mesmas passaram por diferentes contextos dentro da rede.

Figura 1 — Regiões geográficas de São José dos Campos.



Fonte: Prefeitura de São José dos Campos.

Disponível em: http://www.sjc.sp.gov.br/sao_jose.aspx (Acesso em 09 de maio de 2016).

Observando esses dados, a pesquisadora verifica como um fato relevante a participação de diretoras atuantes em todas as regiões da rede municipal, com tempos de direção e trajetórias diferenciadas, o que enriqueceu as discussões realizadas.

Por fim, para facilitar o entendimento sobre os conteúdos compartilhados nesse grupo focal, houve a organização das respostas, coletadas em um quadro com cinco categorias de análise, visando o diálogo entre as falas das diretoras e a fundamentação teórica sobre temas afeitos à realidade dessas diretoras. Os dados

foram coletados partindo da observação e agrupamento das ideias mais usadas, que se tornaram unidades de análise que, posteriormente, foram agrupadas em categorias.

No **Quadro 5**, portanto, são descritas as cinco **Categorias de Análise** (assim como as unidades de análise) da transcrição desses depoimentos; no **Apêndice II** há a transcrição do material coletado. Conforme quadro na página seguinte:

Quadro 5 — Categorias de análise.

| Categoria | Unidades de análise |
|---|--|
| Conflito escolar | Atritos na escola Falta de valores Intolerância |
| As transformações sociais e o papel do diretor; | Questão político-social Vínculo Insatisfação política Desrespeito |
| Panorama local do diretor escolar | Diretor não é visto como autoridade Mediador de conflitos Função: gerenciar conflitos e não tratar problemas |
| Formação continuada e desenvolvimento de competências | Falta de formação Formação conectada com a realidade Reflexão da prática Formação para assumir a direção |
| Instâncias de Articulação na Secretaria Municipal de Educação | Falta de alinhamento Falta de funcionários Comunicação falha |

Fonte: Elaboração da Autora (2017).

Na análise dos dados a seguir, procuramos coletar a opinião dos diretores sobre o seu cotidiano escolar, articulando suas considerações com o material teórico selecionado. Ressaltamos que, nas pesquisas abordadas os ambientes citados se referem aos casos existentes na educação fundamental, onde o Estado investe com mais vigor no combate à violência, hora encontrada no contexto escolar. Observa-se que, na educação infantil os mesmos casos de violência enfrentados pelos diretores são citados não pelos alunos e sim pelos seus responsáveis, que respondem diretamente por eles junto à escola.

Dada à necessidade de se propiciar uma visão mais ampla, e verificar a existência ou não das necessidades formativas dos diretores no gerenciamento de conflitos do seu cotidiano escolar, foi promovido um grupo de discussão com dez diretoras da rede municipal de São José dos Campos-SP. Pretendeu-se escutar dessas diretoras suas concepções sobre os conflitos escolares, conhecer os relatos de situações de conflitos em suas escolas, bem como suas resoluções para tais problemas. Igualmente foram compartilhadas opiniões sobre possíveis conteúdos e métodos, para a formação dessas diretoras no gerenciamento de conflitos em ambientes escolares. Assim, após as transcrições das discussões, nas quais se utilizou a metodologia do grupo focal, foi possível organizar as informações colhidas em cinco categorias, a saber:

- 1) **Conflito Escolar.** Com parte das discussões provocadas pela pergunta geradora do debate, colocada ao grupo: *O que vocês entendem por conflitos escolares?*, a qual possibilitou reconhecer o que as diretoras pensam sobre os conflitos existentes na escola;
- 2) **Transformações sociais e o papel do diretor.** Nesse tópico, o objetivo foi identificar a concepção dos diretores sobre o seu papel na gestão das relações interpessoais no ambiente escolar, ao relatarem as situações de tensão e/ou diálogo que vivenciam na escola;
- 3) **Panorama local do diretor.** Procurando reconhecer no relato das diretoras particularidades que influem no seu trabalho e na gestão dos espaços educacionais (e das relações ali desenvolvidas), essa seção foi construída;
- 4) **Formação continuada e desenvolvimento de competências.** Nessa categoria, foco da análise do trabalho, identificamos elementos necessários na formação para o gerenciamento de conflitos, apontando as percepções das diretoras quanto às capacitações já oferecidas;
- 5) **Instâncias de articulação na Secretaria Municipal de Educação.** Em último lugar, indicam-se opiniões das diretoras, quanto aos órgãos e programas oficiais de educação no município com os quais elas dialogam.

Com as respostas ao primeiro questionamento, sobre o entendimento das diretoras quanto ao **Conflito Escolar**, a pesquisadora obteve considerações em que pode perceber, de maneira geral, que todas possuem uma concepção comum, apesar das diferenças nas experiências e localidade, ou seja, conflito escolar “*é todo atrito que ocorre na escola*”; essa definição de D1 foi amplamente aceita pelo grupo. Essa concepção valida a observação de Chrispino e Chrispino (2002), segundo o qual, a divergência de opinião que caracteriza a existência de conflitos acontece tanto entre alunos e professores, bem como, entre esses atores em seu próprio conjunto, no ambiente escolar.

Por sua vez, a participante D4 ampliou a concepção sobre o conflito, acrescentando o contexto social e familiar no qual se forma:

Para mim conflito escolar acontece por que existe o conflito do ser humano. Aonde tem ser humano tem conflito e dentro dos muros da escola, eu falo que são as muitas educações dadas em casa, reunidas num só lugar e aí cada um partilha da educação que recebeu em casa ou não, aí quando entra no muro da escola, na sala de aula com 25 ou 30 alunos, cada um com um tipo de educação, cada um com uma formação num contexto familiar diferente eles vão partilhar as educações que tiveram ou não, aí surge o conflito.

Nesse sentido, a participante D6 citou que, o conflito também acontece “[...] com os pais que já chegam muito bravos, ameaçando o professor, o diretor, querendo ir para a delegacia de ensino”. Tal observação tem sua relevância, pois há conflitos que ocorrem na escola que não necessariamente são gerados nesse espaço, sendo originados, por exemplo, no ambiente familiar dos alunos; embora não seja o foco deste trabalho, deve-se claramente considerá-lo como um fator determinante igualmente para o gerenciamento de crises no espaço escolar. Nessa perspectiva, Szymansky (2004, p. 7) afirma que, a “[...] cultura familiar própria [...]”, a qual gera modos particulares de convívio com o mundo, deve ser um dos fundamentos a não ser desconsiderado no trabalho pedagógico, sob o risco de “[...] ter a vã pretensão de colocar a multiplicidade de manifestações sob a camisa-de-força de uma única forma de emocionar, interpretar e comunicar”.

Nesse quadro, o(a) diretor(a) necessita compreender as diferenças e particularidades das famílias que compõem a comunidade escolar, buscando uma forma de agir na qual possa, ainda que de forma limitada, diagnosticar o surgimento das situações de violência, pois os conflitos não devem ser ignorados e sim trabalhados bus-

cando o equilíbrio emocional. As participantes D2, D3 e D10 ressaltaram que, a questão da intolerância na sociedade como um todo interfere no dia a dia da escola.

Para D3:

Para mim o conflito social é reflexo dos conflitos que a gente vive na sociedade, é tudo que acontece dentro dos muros das escolas, está respingando o que a sociedade vive. Sociedade intolerante, que às vezes se porta como sujeitos de direitos esquecendo seus deveres [...].

Nesse sentido, podemos recuperar a consideração de Barbosa (2007, p. 1062), que levanta a hipótese de uma distinção entre as culturas e as lógicas escolares de socialização em relação às culturas e lógicas de socialização familiares e das culturas infantis. De acordo com a autora, “[...] estar em consonância ou em dissonância com a lógica que engendra a escola favorece ou não o sucesso educacional, afinal, as condições de existência são as condições de coexistência”. Refletir sobre a diferenciação entre estas culturas pode ser relevante, para entender a dificuldade de aprendizagem e convívio escolar, principalmente entre alunos pertencentes às camadas populares, portanto.

Complementando a discussão, Fanfani (2007, p. 20) pontua que, a diversificação de funções atreladas às escolas não foi correspondida pelo aumento da qualidade e dos recursos que mantém. A consequência desse quadro foi “[...] uma decepção e o desencanto social a respeito das escolas, e uma profunda sensação de mal-estar no corpo docente que percebe não poder estar a altura das circunstâncias”. Na atualidade, portanto, a sociedade tende a esperar mais do que a escola, e consequentemente sua equipe de direção, é capaz de oferecer, o que se evidenciou nas falas das participantes.

Ainda em relação às formas de enfrentamento de situações de conflito por parte das diretoras, na pesquisa de Lima (2016, p. 177-178) algumas das entrevistadas remetem a importância da observação de outros exemplos anteriores, que podem servir como modelo para a ação presente dos diretores. Dessa forma, um ponto recorrente no discurso de suas entrevistadas foi “[...] o compartilhamento de experiências, na expectativa de superar a solidão da ação gestora”. A autora conclui que, tal exercício de se “aprender com a experiência” configura-se como um importante aprendizado de um bom gestor, ao assumir dois aspectos: “[...] aprender com a experiência dos outros gestores e aprender a partir da reflexão sobre própria experiên-

cia”. Confirmando esse aspecto, citamos uma das falas que compõe as entrevistas de nosso grupo focal:

D4: Se eu tivesse que sugerir uma formação, eu iria sugerir esse momento de reflexão sobre nossas ações. A formação é muito ampla e cada um tem uma realidade específica. Então não tem como alinhar exatamente a formação. Mas sobre o aspecto da reflexão aí sim. Durante esses últimos 10 anos nós não tivemos experiências, trocas, formações. Perdemos este espaço em detrimento dessas novas demandas. Hoje sentimos essa falta.

Por fim, ao refletir sobre a forma de enfrentamento de conflitos internos entre alunos por parte da direção escolar, pode-se citar um trecho da pesquisa de Botler (2010, p. 202), que participou do cotidiano de uma escola, verificando as discussões realizadas entre a diretora local e os pais presentes na comunidade, pelo qual se evidencia a importância de uma atitude de compreensão na resposta a esse problema:

O conteúdo assimilado pela escola é levado aos responsáveis pelos alunos numa *ação educativa*, a exemplo de reuniões de pais e mestres, onde a diretora é questionada a respeito das providências que a Escola estaria tomando quanto às crianças que batem em outras. Ela explica que dividiu uma parte de uma turma que estava com problemas de socialização e realocou em outro turno, esclarecendo: “A gente só não pode colocar essas crianças no meio da rua, tem que colocar na escola e trabalhar essas crianças. Os mais danados, a gente trabalha, senão, quantos meninos iam ficar na escola?” [...] O discurso observado é argumentado, a partir do cotidiano das famílias, cuja linguagem é compreensível à clientela da escola. Observamos que houve preocupação com a compreensão de todos, respeitando seus níveis de apreensão de conteúdos, sua cultura, o que auxilia a sensibilizar o grupo em relação aos princípios da ação organizacional. É desta forma que os conflitos vão tendo tratamento e solução, via coesão (BOTLER, 2010, p. 202).

Verifica-se nesse caso específico, que pode funcionar como modelo para outros ambientes, que a escola diante de problemas, nesse caso, comportamentais dos alunos, propicia a escuta desses pais, sendo que, a gestora tem condições de analisar suas indagações e dúvidas, compartilhando as ações desenvolvidas na escola, e oferecendo a possibilidade de compreensão dos pais quanto ao que é desenvolvido internamente. Existe uma sensibilidade visando o acolhimento, ao agir sobre a recuperação e a reabilitação de alunos, com problemas comportamentais ou mesmo cognitivos. Assim, a diretora para ser compreendida, em seu diálogo com a comunidade escolar, procura, por exemplo, adequar seu linguajar ao de sua comunidade.

Em relação à segunda categoria, sobre as “**Transformações sociais e o papel do diretor**”, os relatos das participantes foram unânimes em revelar que, o panorama do diretor hoje é permeado por tensões, e que sua figura encontra-se desvalorizada, como destaca D6:

Não tem mais aquela coisa: você é o diretor e você é o professor. É assim: de igual para igual. A comunidade chega e quer ser atendida imediatamente dizendo que temos de atendê-los porque são munícipes e pagam impostos. Tudo bem, você tem direitos, mas tem deveres também!

Essas ideias confirmam as colocações de Marcelo (2009a, p. 110), para quem as “[...] transformações não planejadas da sociedade afetam a forma como nos organizamos, como aprendemos e como nos relacionamos, sendo que tais mudanças têm reflexos na escola”. Dessa forma, faz-se necessário a valorização da identidade desses profissionais, por meio também de sua capacitação profissional.

Recorrendo à pesquisa financiada pela Fundação Victor Civita, coordenada pela pesquisadora Heloísa Lück (2011, p. 31) o papel do diretor escolar foi gradativamente se tornando mais complexo, em decorrência dos seguintes fatores:

- 1) A constante e crescente dinâmica e complexidade da realidade, com base na globalização e no desenvolvimento tecnológico;
- 2) A democratização da Educação, que universalizou a Educação Básica, trazendo para dentro da escola maior diversidade de pessoas;
- 3) A mudança de papel da escola, de promotora de instrução, para formadora e promotora do desenvolvimento humano;
- 4) As mudanças sociais, que ao mesmo tempo criam novas demandas educacionais e promovem a transferência para a escola de inúmeras responsabilidades, antes assumidas pela família e pela sociedade.

Sob outro viés, para Piolli (2010, p. 117/118) há uma pressão exacerbada sobre os diretores, que como a maioria dos atuais trabalhadores, “[...] estão sendo expostos a situações de trabalho causadoras de muito sofrimento [...]”, na medida em que se encontram “[...] no coração das reformas (educacionais), como agentes das mudanças [...]”, sendo a eles exigido o gerenciamento de equipamentos complexos como as escolas, respeitando “prazos e imperativos da qualidade”, próprios de um pensamento empresarial, com o estabelecimento de objetivos imersos em uma lógica empresarial, e não necessariamente pedagógica. Em resumo, “[...] ao diretor fica, portanto, a tarefa de articular os meios para que metas sejam atingidas, mesmo sob condições de trabalho precárias [...]” (idem).

Seguindo a discussão, a participante D7 afirmou que:

Somos mais um na escola. Não valorizam mais o diretor nem pela posição, como pessoa, pelo serviço que desempenhamos. Os valores estão se perdendo. Temos que tentar agradar funcionários, prefeitura, pais e realmente o diretor se sente sozinho nessa situação.

Em relação a esse tema, Marcelo (2009b, p.11), considera importante a reflexão e o entendimento sobre o conceito de identidade docente. O autor pontua que “[...] a identidade profissional é uma construção do seu *eu* profissional, que evolui ao longo da carreira docente e pode ser influenciada pela escola, pelas reformas e contextos políticos”. Ainda para o autor (2009a, p. 112), tal identidade configura-se como um processo, um fenômeno relacional, que se constrói ao longo da vida profissional. Assim, o “[...] desenvolvimento da identidade acontece no terreno do intersubjetivo e se caracteriza como um processo evolutivo [...]”, sendo que esta identidade é, por fim, fruto de um “[...] dinâmico equilíbrio onde a própria imagem como profissional tem que se harmonizar com uma variedade de papéis que os professores sentem que devem desempenhar”.

Estas declarações constataam uma crise de identidade generalizada. Nota-se que, o processo de construção do ser diretor é dinâmico e contínuo e que, tanto o profissional como a comunidade escolar devem estar preparados para as constantes mudanças. Verifica-se assim a necessidade de um estudo e reflexão abrangente com a comunidade escolar, para que cada gestor(a) possa melhor situar-se no seu contexto social, e tomar consciência da imagem que a sociedade tem do seu papel como diretor. Nesse sentido, o Projeto Político Pedagógico poderia contribuir, para a construção desse diagnóstico, pois tal instrumento envolve a todos, de forma democrática e participativa.

Ainda sobre o assunto, a participante D9, que usou uma conotação mais agressiva até mesmo na maneira de se expressar, demonstrou certa revolta quanto à cobrança no cargo ocupado. Apontou a falta de parceria dos professores, o não reconhecimento da autoridade funcional, e falta de apoio da secretaria de educação no que diz respeito às reclamações dos professores. A diretora demonstra claramente um quadro que, a faz se sentir desvalorizada, desrespeitada e sem autoridade. De acordo com D9:

‘Tive’ pensando isso nos últimos dias e acho que temos sofrido mais do que se você me perguntasse quando assumi a direção. O conflito escolar aumentou muito. Dez anos atrás quando assumimos a liderança tínhamos um perfil onde os professores nos viam como liderança. Hoje não é, raramente

nos veem como parceiros de trabalho e alguns nem isso. O que acontece? Eles nos olham como se na verdade a gente estivesse ali ocupando um cargo. Tanto que somos ameaçados até pelos próprios professores e quando falamos algo que não condiz com aquilo que eles gostariam, eles falam: vou procurar a secretaria de educação. E para o nosso espanto quando procuram eles conseguem apoio lá. Daí menospreza muito meu trabalho, tira minha autoridade, me sinto desrespeitada e aí gera mais conflito na escola. A credibilidade do diretor era maior (uns três anos atrás), hoje está complicado. Não sei se foram as coisas que foram chegando. Por que o novo desestabiliza e como reflete no amanhã. Chega coisa para a gente que tem que resolver hoje e não se pensa no que vai acontecer amanhã. Isso dá consequência. Pensar como reflete no futuro.

As reflexões acima vêm de encontro às afirmações das diretoras ouvidas na pesquisa, mais uma vez demonstrando que, as alterações da sociedade agem diretamente na rotina da escola, e o diretor se vê despreparado a enfrentar os desafios e conflitos, oriundos desta diferença de crenças e valores sociais. A inversão de papéis, devido a uma comunidade questionadora, gera uma sobrecarga de trabalho ao diretor, pois, é depositada nele uma responsabilidade ímpar, na qual necessita sanar os conflitos a qualquer custo ou maneira.

Dessa forma, a análise dos dados revela que, a crise de valores sociais é um elemento importante a ser considerado, influenciando no cotidiano escolar, alterando e interferindo no próprio clima escolar, sendo algo que, deve ser considerado como um pano de fundo no qual o profissional, que ocupa o cargo de diretor deve construir seu trabalho. Assim, o pensamento reflexivo sobre o poder de suas ações na concepção de uma educação emancipadora, é um fator a ser considerado também na formação dos profissionais, que ocupam a direção de uma escola. Libâneo (2013, p. 20), sobre essa problemática, afirma que, o local de trabalho e as situações de trabalho têm um potencial formativo. O trabalho coletivo será bem representado no projeto pedagógico, se as escolas derem conta de pensar junto e organizadamente princípios comuns, objetivos comuns, sistema e práticas de gestão negociadas, unidade teórico-metodológica do grupo de professores, sistema explícito e transparente de avaliação do projeto.

Evidenciando uma perversa “gestão pelo medo” aplicada aos diretores de escola, Piolli (2010, p. 177) pontua que, ao conviver com “[...] a imposição e a cobrança, o acúmulo de tarefas, e a extensão da jornada de trabalho [...]”, pois, muitos dos diretores entrevistados em sua pesquisa, trabalham em seus horários livres, para concluírem suas responsabilidades, existe “[...] um elevado grau de insatisfação dos diretores com o seu trabalho”. Nesse sentido, o atual modelo de gestão que

apregoa uma “autonomia controlada” repercute em uma “[...] maior responsabilização do diretor pelos resultados da escola”. Em tal contexto, fruto do receio pelo erro, da punição e da exposição pelo questionamento de suas competências na condução da escola, parece “[...] emergir da gestão da exploração do medo [...]” uma “[...] manipulação psicológica do sujeito no trabalho [...]”, o que tenciona o diretor a se culpabilizar por eventuais falhas na escola em que atuam, as quais não necessariamente deveriam ser creditadas somente a esse agente.

Prosseguindo a análise, em relação à terceira categoria, “**Panorama local do diretor**”, na fala da participante D2, percebe-se que, hoje se vivencia uma alta rotatividade de profissionais, pois as escolas recebem novos profissionais, que substituem aqueles que se aposentam ou simplesmente novas figuras que aparecem no ambiente diante da necessidade, como professores eventuais, agentes educadores e outros, conforme a demanda. Parte considerável destes profissionais não constrói uma trajetória na unidade, devido ao exercício de suas funções ocorrerem de maneira temporária, de acordo com a necessidade de cada escola dentro da rede, gerando assim uma falta de vínculo profissional, algo reforçado pela fala da participante D4. Citando as participantes:

D2: É difícil criar um grupo que vista a camisa e os professores que estou recebendo são professores que estão se aposentando. Chega na escola trabalha um ano ou seis meses se aposenta e não cria vínculo (escola fica na região central e funciona há dois anos). Eu não vou ter um grupo que se fortaleça. Já os agentes ficarão, eles construirão uma história. Precisamos criar vínculos, se não criarmos fica difícil.

D4: Também falta funcionário efetivo, na minha escola só tem eu, daí cai naquilo que a D2 falou da falta de vínculo, também somos responsáveis em abrir e fechar a escola se sumir algo, temos que responder. Se ficar doente o azar é seu ninguém mais pode fechar a escola.

Retomando Fanfani (2007), deve-se considerar que, o desempenho profissional da classe docente tem uma relevante dimensão coletiva, e assim como se fala de um “profissionalismo democrático” para se referir ao trabalho pedagógico, deveria ser pensada na ideia de um profissionalismo coletivo, para se referir a postura no exercício das profissões contidas nessa área; assim a responsabilidade pelo ato educativo deixaria de ser individual, iniciando seu fortalecimento institucional. Assim, a criação de vínculos só pode acontecer quando o corpo docente e a equipe de gestão desses espaços puderem efetivamente criar uma trajetória nos espaços educaci-

onais, em que atuem algo que as diretoras da rede local apontam como uma utopia, de certa forma.

Ressaltando aspectos observados na construção do clima organizacional da escola, Alves e André (2014, p. 15) observa que, ele é um produto das relações vividas por seus atores internos e por sua comunidade externa, dependendo diretamente da forma como ocorre essa integração. É nesse contexto, nos quais os profissionais da educação se inserem que, os mesmos adquirem e modelam suas crenças, seus costumes, e modos de agir, constituindo-se assim como um modelo de comportamento e ação em suas práticas pedagógicas.

É interessante observar como o grupo se coloca como uma fala vai complementando a outra, a sintonia do grupo, as convergências de opinião. O que caracteriza a realidade dessas dez diretoras da rede é o fato de se sentirem sufocadas, impotentes. Pode-se constatar a existência de uma linha homogênea de pensamentos e realidades, mesmo diante das diferenças e aspectos particulares de cada unidade. As questões apresentadas não são pontuais e, sim, generalizadas. Podemos arriscar a supor que, o desconforto não se restringe apenas nestas questões abordadas pela pesquisa, e que merecem um estudo mais aprofundado, arriscando-se a pontuar que, o sistema educativo da rede, das quais as diretoras participantes pertencem ainda mantém uma tradição centralizadora, tradição esta que também interfere nas relações da escola?

Nóvoa (2009) afirma que, o processo de mudança e inovação educacional passa pela compreensão das escolas em toda sua complexidade, abrangendo a contextualização social e política, pois as mesmas constituem uma territorialidade espacial e cultural, precisando articular-se com outros espaços sociais, políticos e econômicos. O autor igualmente pontua que, os sistemas tradicionais de ensino mantêm uma centralização de poder incompatível com a modernização, a qual necessita de uma descentralização do poder de decisão, bem como, no investimento das escolas como lugares de formação, por isso, existe a necessidade em adquirir uma grande mobilidade e flexibilidade, com a intenção de bem formar aqueles que nelas passarem.

Após alguns desabafos, voltamos a ter falas assertivas e mais calmas, em complemento ao que já foi mencionado. A participante D5 falou sobre as dificuldades encontradas com a migração dos professores do Ensino Fundamental para a Educação Infantil, área na qual o diretor enfrenta uma mudança pessoal de cada um quan-

to às suas crenças e ações pedagógicas, interferindo nas relações do cotidiano escolar. Citando D5:

Como a D2 falou não tem uma história na escola, não tem vínculo. Fora os professores do fundamental (tenho recebido muito) que acham que a educação infantil é cheia de frescura. Explico que não é frescura é a característica da educação infantil a criança é menor e requer cuidados diferenciados do Ensino Fundamental. E criam discussões encaloradas, deixo acabar o HTC e volto no outro dia com mais fôlego para lidar com a situação. Por que acabo ficando irritada. Essa migração de professores do fundamental para a educação infantil aumentou, antes não era assim. Não lembro. Nossa!!! Como criam confusão.

A pesquisadora Sadala (1998), em um livro derivado de sua tese de doutorado, demonstrou sua preocupação sobre as crenças dos professores e suas ações docentes. A sua hipótese era a de que, as crenças docentes atuam sobre as escolhas pedagógicas, interferindo da mesma forma, em suas próprias práticas cotidianas. Em suas considerações constatou que, a formação continuada pode ser considerada um momento privilegiado, porque possibilita aos profissionais uma reflexão sobre a natureza do fazer pedagógico; na formação, seja na universidade ou no ambiente de trabalho do professor, viria a tomar a própria ação como objeto de reflexão, facilitando uma maior consciência das próprias crenças, o que lhe permitiria produzir transformações necessárias em suas ações futuras. O mesmo tipo de preocupação, sobre outro ponto de vista, é manifestado por Marcelo (2009b, p. 10), o qual, pesquisando a formação inicial dos educadores, percebeu que, as crenças influenciam na forma como os professores aprendem e nos seus processos de mudança, concluindo que, ao longo do processo de formação em suas carreiras tais crenças geralmente permaneciam sem alterações.

Na quarta categoria, “**Formação continuada e desenvolvimentos de competências**”, quando perguntado às participantes se sentiam necessidades de formação, verificou-se que, tanto os profissionais docentes quanto os gestores necessitam de formação continuada, com o objetivo de haver um planejamento mais adequado e melhores estratégias de mudanças. Segundo Libâneo (2013) a formação continuada é condição para a aprendizagem permanente e para o desenvolvimento pessoal, cultural e profissional de professores e especialistas. Portanto estando a direção preparada, pode disseminar melhor as mudanças ocorridas na rede, com sua equipe, como, por exemplo, no caso local, a migração dos professores do ensino fundamental para a educação infantil. A equipe gestora pode proporcionar este momento de

reflexão da prática junto a sua equipe e diminuir os conflitos existentes. Libâneo (2013, p. 57) pontua que, a formação continuada pode “[...] possibilitar a reflexividade e a mudança nas práticas docentes, ajudando professores a tomar consciência das suas dificuldades, e elaborando formas de enfrentá-las”. Nessa perspectiva, a pesquisadora se depara com a seguinte dúvida: Será que a condução do HTC, hoje principal ferramenta utilizada na construção das práticas pedagógicas dentro do ambiente escolar, está adequada? Mais uma vez, vemos o quanto é fundamental a formação de toda a equipe docente, e a desconstrução de algumas crenças, quantos problemas seriam amenizados se houvessem posturas diferenciadas frente à qualificação?

Lima (2016, p. 170-172), em sua dissertação na qual analisou um programa recente de formação continuada oferecida a diretores e coordenadores pedagógicos na rede paulistana, evidenciou uma “condição de solidão”, nas entrevistas realizadas junto a esses agentes educacionais. Em sua análise, “[...] são as diretoras que declaram esse sentimento de solidão na gestão de modo mais enfático [...]”, embora o compartilhamento de funções seja visto pelos dois atores citados como algo necessário, para o bom andamento escolar. Continuando sua análise, Lima (2016, p. 177-178) indica formas de enfrentamento à solidão das diretoras entrevistadas; de acordo com a autora “[...] a necessidade indicada nas entrevistas, de que aprender com a experiência é uma característica importante de um bom gestor, assume dois aspectos: aprender com a experiência dos outros gestores e aprender a partir da reflexão sobre própria experiência”. Podemos observar, de maneira geral, pelos próprios depoimentos das diretoras, que habitualmente não há uma discussão conjunta entre as mesmas, propiciando assim um sentimento de solidão profissional por parte dessas agentes.

Um aspecto interessante e singular, apontado por Lima (2016, p. 102-103) na formação oferecida à equipe gestora no município de São Paulo foi o de que, gradativamente, tal formação foi direcionada aos coordenadores pedagógicos. Assim:

[...] No período de 1970 a 1982, que antecede a criação do cargo de coordenador pedagógico, o diretor, o assistente e os professores eram os públicos privilegiados nas ações de formação. Nos períodos seguintes, os documentos apontam que o público de diretor foi paulatinamente substituído pelo coordenador pedagógico. (LIMA, 2016, p. 102).

A autora ressalta que, no período anterior ao surgimento da função de cargo de coordenador pedagógico, o qual foi criado em 1985, cabia ao diretor tanto a responsabilização por funções ligadas à área administrativa como pedagógica, sendo que, em muitas ocasiões sua formação ocorria “[...] juntamente com os professores”. Porém, após esse período, essas formações conjuntas entre professores e diretores diminuem consideravelmente, sendo praticamente extintas a partir dos anos 2000. Ainda de acordo com Lima (2016, p. 103) isso indica “[...] uma concepção de gestão marcada pela cisão entre o administrativo e o pedagógico, que até os dias de hoje é tida como desafio a ser superado na gestão escolar”.

Em complemento a esse assunto, Day (1999, p. 30) relaciona que, alguns dos elementos fundamentais na avaliação dos diretores de escola são suas destrezas interpessoais, e as orientações de aprendizagem que compartilham. O próprio relacionamento entre os(as) diretores(as) e os(as) seus(suas) professores(as) “[...] proporciona um modelo para todas as relações existentes na escola [...]”, e o desenvolvimento profissional contínuo, dentro e fora da sala de aula, está diretamente relacionado com a capacidade de desenvolvimento da própria escola, que destacada como um ambiente construtivo em suas relações humanas, configura-se como, um espaço potencial para o fortalecimento pedagógico e social de toda sua comunidade.

Analisando as sugestões das participantes, observa-se mais uma vez que, a sede de formação permeia todas as falas. E que mesmo as formações hoje existentes não atingem os objetivos esperados pelos participantes, conforme destacam as participantes D2, D9 que, fizeram uma crítica à formação que tiveram da cultura da paz relatada, dizendo que sua função é gerenciar os conflitos e não tratar de questões emocionais mais profundas de seus funcionários. Citando D9:

Impressionante você colocou dez pessoas numa mesa, fez uma pergunta e nos levou a pensar em tudo que estamos vivendo. Então eu te pergunto você está fazendo um trabalho de mestrado e é muito difícil para a Chefia da Educação Infantil fazer um grupo como o seu para nos escutar e tentar saber o que estamos fazendo, quais nossas dificuldades. Porque isso é uma pergunta que agora não consegui encarar. Se você só com um trabalho de mestrado está conseguindo automaticamente fazer todo mundo falar da sua ansiedade, do que está fazendo, do que está acontecendo, tentando fazer alguma coisa. E o que faz nossos superiores que não percebem que estamos em abril pensando que é dezembro. Todo mundo está indo ao médico. Estamos quase jogando a toalha, a verdade é essa. E aí? Será que lá em cima ninguém consegue fazer? Aí me mandam para um curso de terapia. Pera aí, você não está entendendo não sou eu que estou precisando de terapia, quando eu precisar, sei aonde vou procurar.

Deixando claro, os efeitos dessa exaustiva sobrecarga de trabalho direcionada aos diretores, na pesquisa de Piolli (2010, p. 189) são relacionados alguns sintomas físicos e emocionais, os quais foram citados nas entrevistas realizadas em seu estudo:

Sintomas físicos: Dores na coluna, problemas na garganta, problemas na vesícula, problemas renais, problemas na pele, arritmia, palpitações e hipertensão.

Sintomas emocionais: ansiedade, nervosismo, irritabilidade, depressão, síndrome do pânico, cansaço e a impaciência, instabilidade emocional, choro fácil, ciclotimia (variação do humor), sentimentos de inutilidade, frustrações e ou desesperança, medo, insegurança, indiferença, despersonalização, angústia, frieza, conflitos identitários, desmotivação, preocupação excessiva. (PIOLLI, 2010, p. 189).

As falas da participante D9 eram carregadas de emoção, tendo uma conotação questionadora, ao dizer que é preciso dar voz aos diretores, e criticando a falta de percepção de seus superiores de não perceberem o nível de estresse desses gestores. Remetendo a tese de Piolli (2010, p. 110), verifica-se que, o diretor apresenta meramente uma ação reativa frente às crescentes e problemáticas funções a ele atribuídas. Anteriormente “[...] considerado o elemento chave nos processos de reforma, (o diretor) vai emergindo, na verdade, como ‘executor de tarefas’”. Nesse processo de intensas e rápidas mudanças pelos quais passa, seu ritmo de trabalho acaba por modelar “[...] um tipo de identidade oprimida que desqualifica o trabalhador e que impõe limites à dimensão *desejante* e ao seu potencial transformador”.

Enquanto isso, a participante D2 considera que, a prefeitura se preocupa com as questões de conflito, afirmando que, o curso foi interessante para criar vínculos dentro da escola, mas considerou a formação inadequada. Na fala de D2 percebe-se um encontro de profissão e experiência, ocorrendo o intercâmbio de conhecimentos, agregando o valor da psicologia, área de formação da diretora, nas reflexões sobre atitudes tomadas na sua função. Ressaltando que a formação como psicóloga a ajuda a melhor enfrentar os conflitos, D2 cita:

Ah, que seja algo para nossa prática, nosso dia a dia, nosso momento mesmo com seus profissionais, para que você consiga gerenciar tudo isso. Concordo com todo mundo, eu acho que tem a questão do conflito social, que está vindo para os muros da escola. Eu acho que a secretaria já tem um olhar para a questão dos conflitos, concordo plenamente com D9, que quando colocam a gente no curso de cultura da paz que todos nós fizemos e que é para trabalhar dentro da unidade. Só que eu acho perigoso abre-se questões emocionais que não são fechadas e isso é trabalho de terapia, de psi-

cólogo, meu medo é que nos grupos da cultura da paz se abra alguma coisa, abrir uma ferida e não estarmos habilitados para fechar e não queremos trabalhar com essas feridas. [...] A cultura da paz acho interessante para criar vínculos e não para cuidar de questões emocionais de cada um. [...] sou formada em psicologia e posso dizer o quanto este curso me ajuda no cargo de diretora.

E o diálogo segue:

D9: E nós não a queremos...

D2: Sim, a questão da minha função é gerenciar conflitos e não trabalhar algo mais profundo. É as pessoas querem falar, veja aqui você fez uma pergunta e olha tudo que surgiu. Se você não souber trabalhar a pessoa sai com isso e como ela vai trabalhar com estas questões internas lá fora?

D3 concorda:

D3: Eu acho que temos que ficar atentos. Concordo com você D2. Acho que teriam que ter essa escuta e não tem. [...] para que não pegue fogo, apagamos incêndio.

D1 complementa de maneira irônica:

Não precisava fazer curso de pedagogia, de bombeiro bastava.

Em relação a esse tipo de formação, desconectada da realidade prática, Nóvoa (2009, p. 38-39) afirma que, ela deve sim ter “[...] uma forte componente praxica, centrada na aprendizagem dos alunos e no estudo de casos concretos, tendo como referência o trabalho escolar [...]”, e, sendo assim, é necessário, junto aos professores e demais agentes educacionais estimular “[...] nos primeiros anos de exercício profissional, práticas de autoformação, momentos que permitam a construção de narrativas sobre as suas próprias histórias de vida pessoal e profissional”. Assim, esses agentes podem “[...] elaborar um autoconhecimento no interior do conhecimento profissional e captar o sentido de uma profissão que não cabe apenas numa matriz técnica ou científica [...]”, algo que segundo o autor encontra-se “[...] no cerne da identidade profissional docente [...]”, ou seja, o ofício de aprender.

Para Lima (2016, p. 59), é essencial que, os educadores possam “[...] ter voz durante os seus processos formativos [...]”, sendo protagonistas na construção de um conhecimento coletivo, que possa realmente fazer diferença em suas práticas cotidianas, refletindo “[...] criticamente sobre os contextos de trabalho docente [...]”,

estabelecendo desse modo “[...] as mudanças necessárias para a qualidade da educação das crianças e jovens”. Recorrendo novamente a pesquisa de Lima (2016, p. 178), verificou-se que, as práticas anteriores de outros profissionais da educação serviram de base para formação das diretoras. De acordo com sua análise, as gestoras entrevistadas em seu estudo, se preocuparam com diferentes “[...] modelos de profissionais que pudessem as inspirar em sua ação gestora cotidiana [...]”, assim como, “[...] aprender com aqueles que estão há mais tempo na função”. A autora pontua assim, a importância de ações de formação que envolva a “tematização de prática” e a, “troca de experiências”, ambas avaliadas positivamente por suas entrevistadas.

Nesse sentido, Nóvoa (2009, p. 40-41) pontua que, a formação de professores deve, sobretudo, valorizar o trabalho em equipe, favorecendo o exercício coletivo da profissão. Tal “competência coletiva” apresenta-se como algo além da soma das competências individuais, constituindo-se em um “[...] tecido profissional enriquecido [...]”, no qual a própria escola deve ser entendida como o lugar da formação dos professores, um “[...] espaço da análise partilhada das práticas, enquanto rotina sistemática de acompanhamento, de supervisão e de reflexão sobre o trabalho docente”. Assim, o objetivo é o de transformar essa experiência coletiva de aprendizagem, em um efetivo conhecimento profissional, que estabeleça conexões sólidas entre a formação de agentes educacionais ao desenvolvimento de projetos educativos nas escolas.

Quanto à quinta categoria, referente às “**Instâncias de articulação na Secretaria Municipal de Educação**”, a participante D4 relembra como eram as formações na rede, e de como atualmente o panorama é outro:

Não estamos tendo o momento de reflexão para voltar para ação e isso tem embolado o meio de campo e aí a gente começa a atropelar o andamento das coisas. Aí eu acredito que realmente este momento de reflexão da prática está faltando e que era muito bem estabelecida na rede. Antes tínhamos formações e passamos por diversas experiências como Progestão, SGI, e todo momento refletíamos sobre a prática e neste momento só estamos aplicando, aplicamos 1/3 da carga horária, sala de leitura, 5 horas, agora música e não refletimos sobre elas. Então o que acontece? A demanda de mães sempre teve, só que agora está nos consumindo porque não estamos dando conta da reflexão que precisa acontecer.

Deve-se assim considerar que, as ações de formação, pelo seu caráter educativo, se configuram como um processo contínuo que, possibilita a reflexão perma-

nente acerca dos saberes e práticas, que permeiam o cotidiano dos próprios sujeitos de formação, e favorecer a realização desse intercâmbio é algo imprescindível para o aprimoramento do sistema educacional, e dos agentes que nele atuam. Vale ressaltar, de acordo com uma observação de Nóvoa (1992, p. 13) uma concepção sobre tais capacitações, um pouco mais ampla que a habitual, que a circunscreve a determinados momentos de formação: “A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de uma (re)construção permanente”.

Citando Piolli (2010, p. 158), o qual se refere à necessidade do reconhecimento do esforço dos diretores, para dirimir seus problemas, relata que, esse processo de escuta, se realizado de forma proveitosa e construtiva pelos órgãos de educação locais, pode “[...] ser vital para a constituição da identidade (dos diretores) e conseqüentemente na construção de sua autoimagem”. Assim, por meio de uma “escuta autêntica”, tensões profissionais serão, se não eliminadas, ao menos atenuadas, precavendo certa “[...] pressão em trabalhar mal, que gera também um sentimento de desesperança quanto à possibilidade de mudanças na organização do trabalho [...]”, sobre a qual decorrem aspectos negativos às vidas desses profissionais como a angústia e a frustração.

Seguindo o debate, a participante D3 relata que, antes de ser diretora exercia o cargo de secretária, da chefe de educação infantil. Problematizando a formação continuada em que se inseriu, D3 afirma que:

Na verdade desde o início que estou na direção (2 anos), a formação continuada não tem dado conta do que cada unidade precisa. Mesmo que você tenha formação como no meu caso que fiz gestão escolar (na própria graduação) e tem uma questão específica que é da rede e quando o diretor assume nenhum diretor recebeu uma formação específica da rede para gerenciar o sistema que a rede usa, para administrar a vida escolar daquela unidade, falando do sistema utilizado da rede municipal e inclusive a do estado. Essa formação continuada para fins específicos administrativos que é um dos conteúdos que o diretor vai precisar para atuar. Eu passei 3 anos em outra função (secretária da Chefe da Educação Infantil) lidando com os sistemas, então não tive dificuldades fico pensando quem chega, como a D10 por exemplo que tem que operar os sistemas como o SISTAE por exemplo fica perdida, a vida escolar da unidade. Às vezes dá impressão que o Diretor de escola vai para a escola com o “paraquedinha” nas costas se joga no penhasco e seja o que Deus quiser. Porque gerir uma escola não é só gerir os conflitos, tem também toda uma questão administrativa que pega você o tempo todo com datas, cobranças e que a gente precisa dar conta. Tivemos uma solicitação X do MEC e que ninguém sabia fazer, mas tinha que fazer. Aí entramos em conflito.

Sob essa perspectiva, Libâneo (2012, p. 496/7) delimita que, “[...] o funcionamento da escola e a qualidade da aprendizagem dos alunos dependem de boa direção e de formas democráticas e eficazes de gestão do trabalho escolar”. Considera-se assim que, ao realizar a devida organização com eficiência dos recursos materiais e financeiros empregados na escola, seus diretores atuarão no sentido de promover “[...] as condições favoráveis às atividades de ensino e aprendizagem” (idem).

É latente o desejo de se formar, de se adquirir conhecimento para exercer o cargo, em todas as frentes de ação, quer direta ou indiretamente. D3 continua:

Um diretor que chega recentemente na direção com qualificação pode até ter mestrado em gestão escolar. Mas ele precisa ter o conhecimento da realidade daquela escola e do sistema. E cadê a formação, o apoio? Se você não tem formação ou suporte acaba dando errado, você acaba agindo intuitivamente, tentativa e erro e lógico constante com colegas mais experientes. E por quê? Tem um culpado? Não sei... não se trata de achar um culpado. Mas alguém que está numa esfera acima da nossa para nos ajudar com uma formação que tenha coerência com a realidade. Exemplo: a D3 não precisa aprender sobre os sistemas, já a D10 tem dificuldade em lidar com os sistemas. Buscar a necessidade mais setORIZADA, individualizado, mais próxima da realidade do diretor e ver o que cada um precisa.

Confirmando essa observação, no artigo de Furkotter (2014, p. 856) é acentuada a importância da construção de diferentes formações, para trajetórias diversificadas dos profissionais de educação. Citando o caso dos docentes, afirma-se que, “[...] não se pode tratar do mesmo modo o professor em fase inicial, aquele com uma ampla experiência pedagógica e o que está próximo à aposentadoria [...]”, pois seus problemas, necessidades e desafios são diferentes entre si. Assim, os processos de formação continuada devem levar isso em consideração, promovendo situações específicas, para as etapas do desenvolvimento profissional desses agentes.

Mais uma vez o manifesto da sede de formação, salientando que, a formação antes oferecida era mais frequente. D4 afirma que:

As diretoras mais experientes eu, D1,D2,D6 e D9 vocês lembram como era? Estamos passando uma realidade atípica na rede. A renovação da nossa mão de obra. Existe no momento atual aposentadorias de professores, diretores, orientadores e supervisores de dentro da secretaria. Dentre este contexto a rede antigamente era mais coesa e não existia a hipótese do diretor chegar sem treinamento. Existiam etapas, né amigas, vamos lembrar? O professor não saía da sala de aula e já assumia a direção como acontece hoje. 1ª etapa: Projeto da creche domiciliar: entrávamos num treinamento, aprendíamos todos os esquemas lá. Até o botãozinho que tinha que apertar, a gente ia e aprendia na creche domiciliar o processo e daí ia para a direção. Esta dificuldade que as novas diretoras sentem nós não sentimos. Porque já tínhamos um caminho na secretaria, participávamos das formações

com as diretoras mais experientes, já tínhamos as interfaces em todos os âmbitos, sabíamos aonde procurar apoio na secretaria só depois que poderíamos assumir a direção. Não lidávamos diretamente com uma escola, mas a creche nos preparava como se fosse um estágio. Agora com as demandas de aposentadorias, uma renovação que o sistema não dá conta, não prepara e não forma. Antes eram 40 diretoras velhas para 5 novas. Hoje são 5 velhas para 40 novas. O preparo é importante. Antes era impossível assumir uma direção sem preparo. Não existia essa hipótese e nunca assumia uma escola de ponta, primeiro ia para uma creche mais afastada. Iniciava uma carreira. Primeiro assumia a creche domiciliar, depois uma creche, uma EMEI e depois um núcleo. Muita coisa boa se perdeu pelo caminho, talvez seja o momento de resgatar o que era bom e funcionava, cabe a reflexão para próxima ação. Também falta funcionário efetivo, na minha escola só tem eu, daí cai naquilo que a D2 falou da falta de vínculo, também somos responsáveis em abrir e fechar a escola se sumir algo, temos que responder.

A Secretaria Municipal de Educação do município de São José dos Campos, não possui regras oficiais para nomeação e escolha daqueles que assumem o cargo de Direção dentro de sua rede. Conforme informações obtidas da própria secretaria, a mesma vem seguindo algumas diretrizes aplicadas no último triênio (2015/2016/2017), a fim de personificar o perfil do cargo. O candidato necessita possuir os seguintes requisitos: ser professor da secretaria e possuir habilitação em administração escolar. O mesmo também é submetido a uma entrevista com, a chefe de Divisão de Ensino no município, que após análise do perfil ainda o submete a uma atividade, onde o futuro diretor recebe um “caso problema”, referente ao ambiente escolar, onde o mesmo sob sua análise deve apresentar, por escrito, a solução que o mesmo aplicaria na efetiva função. Diante ao cumprimento e análise de todas as etapas, a chefia da Divisão de Ensino nomeia então seus diretores e as escolas nas quais serão locados.

Fica evidente com a fala da D2 que, hoje as informações da SME são desconstruídas, e não há um alinhamento pedagógico:

Essa falta de orientação, de formação não é específica da Educação Infantil, já fui diretora do Fundamental e era a mesma coisa, muito complicado. E o alinhamento não é o mesmo existem coisas que podem para uns e não pode para outros.

Na fala das participantes D10 e D6, denota-se a falta de formação e informação, para os diretores novos e mais experientes:

D10: Isso mesmo. Na primeira justificativa de ponto eu não fiz, não sabia que tinha de fazer, que havia prazo e não tenho senha para acessar o siste-

ma até hoje. Não conhecia o procedimento e ainda levei bronca. [...] Só para amarrar essa história do diretor novo. 'você assume amanhã. Aí você fala: Como assim? Não sei nada. [...] Eu sou nova e não sei de nada, nunca me orientaram a respeito de quem fica com a chave da escola.

D6: Hoje de manhã eu estava procurando uns textos para fazer uma reunião terceirizada, estava relendo uns textos antigos de formações dadas na outra gestão 98, 99, 2000, 2001, 2002, 2008, e pensei: nossa como tínhamos formações.

Quando solicitado que, falassem de sugestões de formações, nestes depoimentos pude perceber certo temor frente às ordens emanadas da SME:

D5: As reuniões informais são necessárias porque trocamos experiências, aliviamos o estresse, já que a Secretaria não proporciona a formação e não dá esse espaço de troca. Devido orientação da secretaria ninguém saiu mais (ninguém é louco) e como foi falado no início trabalhamos com acerto e erro, acerto e erro e as reuniões eram produtivas e sem as reuniões ou formação vai gerando mais conflitos com o educador, estagiários uma bola de neve e não sei onde vai parar. Porque você sabia como lidar.

D6 [...] também acho que deveríamos ter a formação de conteúdos de contabilidade, também já fizemos muitas coisas que não é da nossa formação. Quando fiz pedagogia não tive formação para isso. Tive formação para dar uma aula, não para formar uma empresa, uma instituição, então a gente aprende com a experiência, na raça, não tem formação para ser diretor. (Olhou para D10 e falou: em 2 meses que formação você teve? D10 assentiu com a cabeça dizendo que não teve.) Caí de paraquedas e aprendi com as experiências do dia a dia e com as colegas mais experientes que tiveram boa vontade de me auxiliar. É assim que a gente aprende. Entendeu? azar é seu ninguém mais pode fechar a escola.

Assim, a pesquisadora evidencia as falas das diretoras, que mostram a complexidade de mudanças dentro de um sistema educacional e os conflitos gerados pelas mesmas. Os dados levantados pela pesquisa revelam que, não estamos lidando apenas com propostas de novas atividades ou formações, mas sim com mudanças de mentalidade, de postura, e quebras de paradigmas. É a necessidade de um novo olhar dos gestores frente às mudanças, que invadem as escolas: uma busca para a nova realidade da escola, rompendo com as concepções equivocadas, analisando os significados e sentidos emergentes, que se destacam no novo contexto, contextualizados pela posição geográfica e social as quais pertencem.

Quanto à formação dos diretores, as respostas vêm de encontro à hipótese da pesquisadora de que, os diretores sentem a necessidade de formação para o gerenciamento de conflitos, e ainda deixam claro que almejam formação também em outras áreas, a fim de ampliarem seus conhecimentos. As diretoras lidam com uma ampla diversidade de funções, para as quais poderiam estar melhor capacitadas,

pois além de respeitar demandas administrativas da rede de ensino, precisam constantemente atualizar suas competências tendo em vista novas necessidades, oriundas de um quadro complexo no qual, transformações sociais e tecnológicas influem sobre o saber docente, sua identidade profissional e da mesma forma, sobre os alunos que compõem, e transformam, seu ambiente escolar. Assim, os depoimentos também deixam claro que, as diretoras reivindicam um espaço (e tempo para frequentá-lo), para troca de experiências e reflexão de suas práticas.

Em relação a esse compartilhamento de vivências, Tedesco (2007, p. 31) afirma ser importante “[...] vincular a ideia de profissionalismo docente com o conceito de coletivo”. O desempenho profissional da equipe pedagógica como um todo apresenta uma dimensão coletiva relevante, e assim entendida, as responsabilidades pelo sucesso da organização escolar deixam de ser individuais, e começam a ser institucionais.

Citamos abaixo algumas observações de Lück (2011, p. 50) a serem levadas em consideração, para formular programas de formação continuada de gestores escolares, e que dialogam com o que foi observado nesta pesquisa:

- Estabelecimento de estreita articulação entre Secretarias e Universidade formadoras de docentes e gestores escolares, de modo pautar as instituições formadoras das necessidades reais de trabalho dos diretores (criando uma articulação entre teoria e prática);
- Definição de programas consistentes e globais de capacitação, centrados em desenvolvimento de competências para o enfrentamento dos desafios de gestão escolar para a orientação da capacitação continuada e em serviço de diretores;
- Adoção de metodologia diversificada na capacitação em serviço e continuada dos diretores, envolvendo coaching e mentoria por profissionais mais experientes, visita técnica a escolas e observação de outras experiências, oficinas de desenvolvimento de habilidades, mediante simulações de casos, estudo de práticas de sucesso, estudo de metodologias diversificadas etc.

Percebe-se, entretanto, por parte das diretoras, um atrelamento da formação somente aos cursos e demais oportunidades de formação, que a rede municipal de ensino venha a fornecer. Nenhuma diretora pesquisada demonstrou interesse em buscar qualificação fora de seu horário de trabalho, em uma postura, que poderia ser considerada pró-ativa em relação a esse tema. Nesse ponto, nota-se um movimento de baixa procura autônoma pela resolução de seus problemas, o que indica a necessidade de uma nova postura frente às demandas cada vez mais urgentes na criação de uma identidade fortalecida e renovada do gestor escolar.

Nesse aspecto, no artigo de Monteiro (2010, p. 118), é citada a necessidade de que, os cursos de formação inicial e continuada de professores, além de oferecer conteúdos didáticos pedagógicos pertinentes aos seus formandos, também possam “[...] dedicar atenção ao desenvolvimento da autonomia do professor para que haja uma sustentabilidade de ações que se busca implementar em nossas escolas [...]”, pois do contrário boas práticas criadas sob a devida supervisão e/ou orientação dos tutores ou coordenadores responsáveis, possa ser descartada a curto ou médio prazo, em escolas nas quais os agentes educacionais se inserem. Afirma-se ainda que, a autonomia precisa ser entendida no plano coletivo, envolvendo a ideia da responsabilidade social; longe de ser um empreendimento individual, a autonomia precisa “[...] estar vinculada a uma sensibilidade capaz de entender o outro e com disposição para a busca do consenso social” (idem, p. 119).

Assim, o grupo focal ocorreu em um clima de comprometimento e participação, dentre as participantes que mesmo voluntariamente demonstraram emoção ao poder opinar sobre o assunto. Algumas diretoras ainda questionaram o porquê desta pesquisa não ser realizada, e proposta pelas chefias superiores a fim de ouvir o diretor. Elogiaram a pesquisadora pela iniciativa reforçando que, estariam dispostas a sempre que precisar, e a mesma poderia contar com a ajuda de todas para a conclusão dos trabalhos.

Para finalizar ressaltaram ainda, que mesmo diante das dificuldades em se ausentar, hoje da escola, se sentiram lisonjeadas em ter a oportunidade de participar de um trabalho no qual as mesmas fossem ouvidas e entendidas.

A seguir, temos as considerações finais desta pesquisa.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Minha trajetória profissional sempre foi norteadada pelo desejo de gerir relações interpessoais. Desejo este, a cada dia, concretizado pelas possibilidades de exercê-lo nas atividades inerentes às funções por mim desempenhadas, dentro da minha carreira profissional. Assim, no atual cargo de Diretora, na pesquisa e na execução do grupo focal, me deparei com experiências e depoimentos que fazem parte da minha vivência diária, fazendo-me perceber o quanto é necessário estar preparado para trabalhar com relações divergentes, com a finalidade de dirimir os conflitos inerentes ao ambiente escolar.

Recuperando mais uma vez a pesquisa de Lima (2016, p. 112/113), alguns dos tópicos propostos no programa “A Rede em rede”, que, como citado, possibilitou a formação continuada de diretores e coordenadores pedagógicos na cidade de São Paulo, no período de 2006 a 2012, podem ser tomados como base para a construção de um projeto que contemple a questão do gerenciamento de conflitos, em processos semelhantes com os(as) diretores(as) escolares na rede de São José dos Campos, a saber: “Plano de gestão pedagógica dos envolvidos em relação à promoção da convivência e aprendizagem”; e “Gestão das relações de convivência na Unidade e com as famílias”, os quais tinham cada um, duração de 32 horas. Uma busca mais ampla em outras formações anteriormente oferecidas, em diferentes redes de ensino, se faz necessária para a construção de um conteúdo, que possa qualificar a prática desses atores nesse sentido, dessa forma. Especificamente no caso de São Paulo, de acordo com Lima (2016, p. 135), a “[...] gestão da convivência entre os diferentes segmentos da comunidade educacional [...]” foi um dos aspectos principais tratados no programa “A Rede em rede”, que também priorizou “[...] a gestão do projeto político pedagógico e dos planos de trabalho que lhe dão materialidade [...]”, o que demonstra a importância oferecida em outras redes educacionais ao assunto do conflito escolar, foco deste trabalho.

Em resposta aos objetivos específicos desta pesquisa, em nossas considerações finais, podemos verificar que:

- Pelo relato das diretoras, sua percepção sobre as transformações sociais vividas em nossa sociedade afetaram a escola de maneira acentuada, gerando com isso, uma crise de identidade em relação ao seu desenvolvi-

mento pessoal e profissional, ao verem seu papel profissional cada vez mais complexo, em um quadro no qual o autoritarismo, antigo modelo desse ser profissional, deve ser substituído por práticas de uma gestão mais democrática, conectada com a realidade política atual;

- Pudemos perceber que, nos relatos das diretoras sobre seu papel na gestão das relações interpessoais no ambiente escolar, o que se demonstrou evidente é o fato de que, elas não atuam efetivamente como mediadoras de conflitos, mas tem seu papel, muitas vezes sem a formação específica necessária, ultrapassando essa finalidade, sendo diagnosticada entre outras, sua função como a de “apagar incêndios”, ou tratar de questões emocionais, para as quais elas não se sentem qualificadas. Nesse sentido, é extremamente necessária a criação de programas de formação com conteúdos sobre o gerenciamento de relações interpessoais, com práticas que, remetam às realidades locais das diretoras envolvidas;
- Sobre a forma como as diretoras gerenciam as relações conflituosas que surgem com sua equipe pedagógica, o papel da experiência prévia aparece como base para o enfrentamento desse problema; nesse caso, mais uma vez nota-se a importância que, a formação continuada a elas oferecida possa, por exemplo, ir além de conceituações externas a sua prática, como no caso do curso relatado sobre Cultura da Paz, procurando dialogar conteúdos do seu cotidiano com tais conceitos;
- Quanto à existência de um canal de diálogo entre a Secretaria de Educação municipal e as diretoras, verificou-se uma falha nesse sentido, sendo que, o papel destas diretoras deve ser o de, com sua devida autonomia, procurar formas de aperfeiçoar tal relação, fomentando a realização de discussões entre esses agentes, hoje isolados cada qual em seu ambiente escolar, sem a possibilidade de enriquecimento com a reflexão sobre as práticas do restante desses profissionais da gestão escolar;
- Com relação aos conhecimentos necessários, na perspectiva dos diretores, para sua formação continuada que possa os capacitar para a resolução de conflitos, alguns conteúdos foram citados nesta pesquisa, sendo necessário, contudo, um estudo mais aprofundado sobre o tema, que possa oferecer subsídios nesse sentido.

Evidencio que, o conteúdo exposto pelas diretoras, mostra a complexidade de mudanças imersa no nosso sistema educacional, e o quanto estas gestoras são

influenciadas por fatores que não se limitam aos “muros das escolas”. Precisamos desse modo, de propostas renovadoras de formações continuadas, que reflitam sobre as mudanças nas identidades profissionais, onde exista a possibilidade de uma autorreflexão dos diretores sobre as mudanças nas quais estão inseridos. Tais programas de formação devem ser oferecidos pelas instâncias governamentais locais, e conversar diretamente com esses agentes, na construção de suas pautas e metodologias para sua melhor qualificação profissional.

A experiência em poder reunir as diretoras e extrair delas suas considerações, a interatividade do grupo, contribuiu para a conclusão da pesquisa, e ainda mais para o conhecimento desta pesquisadora, ampliando seu horizonte de pensamento. Com a análise dos dados obtidos na pesquisa, os questionamentos foram se tornando mais claros e próximos daquilo que esta pesquisadora propõe como o tema central de sua pesquisa, que é a formação continuada dos gestores, a fim de prepará-los para o enfrentamento de conflitos. Enquanto pesquisadora, outras questões foram levantadas ao longo deste estudo, como a necessidade de uma capacitação oferecida no próprio ambiente de trabalho dos diretores, em ocasiões como o HTC, e a necessidade de uma escuta das diretoras, para a construção de seus processos de formação continuada.

O desafio que reside sobre a gestão educacional é altamente complexo, pois além da importância do reconhecimento do contexto no qual a escola se encontra ao diretor, é imprescindível conhecer as crenças e valores pessoais intrínsecos de sua equipe, o que pode contribuir ou se tornar um obstáculo frente à construção de um projeto pedagógico, que influencie positivamente o clima escolar no qual ele se encontra.

A pesquisa revelou ser notória a necessidade formativa das diretoras entrevistadas, sejam elas experientes ou não. Os resultados ressaltam que, tais agentes precisam de um espaço para troca de experiências e práticas, que se conectem a seus desafios cotidianos, que existiu anteriormente, mas ao longo dos últimos anos não lhes foi constantemente incentivado. Embora exista uma estrutura física na cidade que possa abrigar tais formações, o tempo limitado para atividades de reflexão sobre seu agir, impossibilita atualmente o intercâmbio entre as equipes gestoras da rede municipal.

Espera-se com esta pesquisa, contribuir com novos estudos sobre o tema levantado, suscitar interesse de outros pesquisadores, para ampliar a visão sobre as

formações dos diretores, as questões subjetivas que interferem seu dia a dia e o gerenciamento de conflitos, discutindo alternativas para uma prática adequada as suas necessidades atuais na sociedade, e assim motivar os gestores a procurar uma forma de diálogo com as secretarias locais de educação, na proposição de cursos de formação continuada, que possam os inserir como legítimos protagonistas no seu desenvolvimento profissional.

REFERÊNCIAS

- ALVES, C.; ANDRÉ, M. E. D. A. O clima organizacional e seus efeitos sobre a construção da profissionalidade docente. In: FERREIRA, J. L. (Org.). **Formação de professores: teoria e prática pedagógica**. Petrópolis: Vozes, 2014.
- BARBOSA, M. C. S. **Culturas escolares, culturas de infância e culturas familiares: as socializações e a escolarização no entretecer destas culturas**. Educ. Soc., v. 28, n. 100, p. 1058-1083, out. 2007.
- BARBOUR, R. **Grupos focais**. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Portugal: Edições 70, 2009.
- BOTLER, A. H. **Cultura e Relações de Poder na Escola**. In: Educação e Realidade, v. 35, n. 2, p. 187-206, maio/ago. 2010.
- CECCON, C; CECCON, C.; EDNIR, M. **Conflitos na Escola - Modos de Transformar: Dicas para Refletir e Exemplos de Como Lidar**. São Paulo: Imprensa Oficial, 2009.
- CHISPRINO, A.; CHISPRINO, R. **Políticas educacionais de redução da violência: mediação do conflito escolar**. São Paulo: Biruta, 2002.
- DAVIS, C. Formação continuada de professores: uma análise da modalidade e das práticas em estados e municípios brasileiros. Textos TCC, 34, 2012. Disponível em: <<http://www.fvc.org.br/pdf/relatorio-formacao-continuada.pdf>> (Acesso em dez. 2016).
- DAY, C. **Desenvolvimento Profissional de Professores: Os desafios da aprendizagem permanente**. Porto: Editora Porto, 1999.
- DIOGO, D.; RIBEIRO, V. **Práticas de comunicação de diretores escolares e mediação de conflitos**. Educação em Perspectiva, v. 7, n. 1, p. 175-200, jan./jun. 2016.
- FANFANI, E. **Dimensiones y condiciones de la participación: algunas notas para la reflexión**. (2011).
- _____. **Consideraciones sociológicas sobre profesionalización docente**. Educação & Sociedade, v. 28, n. 99, p. 335-354, maio/ago., 2007.
- _____. **Culturas juveniles y cultura escolar**. In: Seminário “Escola Jovem: um novo olhar sobre o ensino médio”. Brasil: Ministério da Educação, Brasília, jun./2000.

FERREIRA, N. S. C. **Repensando e ressignificando a gestão democrática da educação na cultura globalizada.** Educ. Soc., v. 25, n. 89, p. 1227-1249, dez./2004.

FONSECA, J. **Metodologia da pesquisa científica.** Fortaleza: UEC, 2002.

FULLAN, M. **Change Forces – Probing the Depths of Educational Reform.** London: The Falmer Press, 1993.

FURKOTTER, M. et al. **O que a formação contínua deve contemplar? O que dizem os professores.** Educação e Realidade, v. 39, n. 3, p. 849-869, jul./set. 2014.

GATTI, B. **Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década.** Revista Brasileira de Educação. v. 13, n. 37, p. 57–64, jan./abr. 2008.

_____. **Grupo Focal na pesquisa em ciências sociais e humanas.** Brasília: Liber Livro, 2012.

GILL, A. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4 ed. São Paulo: Atlas, 2007.

KLEBIS, A. B. S. O. **Concepção de gestão escolar: a perspectiva dos documentos oficiais e dos programas de formação continuada de diretores do Estado de São Paulo – 1990/2009.** 2010, 216 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília. 2010

_____. **Organização e Gestão da Escola: teoria e prática.** 6 ed. São Paulo: Heccus, 2013.

LIBÂNIO, J.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização.** São Paulo: Cortez, 2012.

LIMA, M. **A formação continuada de gestores da educação infantil: possibilidades e limites do programa de formação ‘A Rede em rede’ – a formação continuada na educação infantil.** Dissertação de Mestrado – Universidade Federal de São Paulo, Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2016.

LUCHESI, A. **Avaliação do Impacto do Processo de Seleção de Diretores nas Escolas Públicas Brasileiras.** São Paulo: Fundação Itaú Social, 2015.

LÜCK, H. **Práticas de seleção e capacitação de diretores escolares adotadas por secretarias estaduais e municipais de educação.** São Paulo: Centro de Desenvolvimento Humano Aplicado (Cedhap); Fundação Victor Civita, 2011.

_____. **Dimensões da gestão escolar e suas competências.** Curitiba: Positivo, 2009.

_____. **Liderança em Gestão Escolar.** Brasil: Vozes, 2008.

_____. et al. **A escola participativa – o trabalho do gestor escolar.** 6. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

_____. **Perspectivas da Gestão Escolar e Implicações quanto à Formação de seus Gestores.** Em Aberto, v. 17, n. 72, p. 11–33, fev./jun. 2000.

_____. **Ação integrada:** administração, supervisão e orientação educacional. 15. ed., Petrópolis: Editora Vozes, 1999.

MACHADO, M. **Desafios a serem enfrentados na capacitação de gestores escolares.** Em aberto, v. 17, n. 72, p. 97–112, fev./jun. 2000.

MARCELO, C. **Desenvolvimento Profissional Docente:** passado e futuro. Sísifo - Revista de Ciências da Educação, n. 8, p. 7-22, jan./abr. 2009a.

_____. **A identidade docente:** constantes e desafios. Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente, v. 1, n. 1, p. 109-131, ago./dez. 2009b.

MARCONI, M.; LAKATOS E. **Fundamentos de Metodologia Científica.** 5. ed. São Paulo: Atlas 2003.

MARTINS, A. M.; MACHADO, C.; FURLANETTO, E. C. **Mediação de conflitos em escolas:** entre normas e percepções docentes. Cadernos de Pesquisa, v. 46, n. 161, p. 566-592, jul./set. 2016.

MINAYO, M. (Org.). **Pesquisa Social:** teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2001.

MONTEIRO, M. et al. **Visões de autonomia do professor e sua influência na prática pedagógica.** Ensaio, v. 12, n.3, p.117-130, set./dez. 2010.

NOVOA, A. **Os professores e sua formação.** Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, p. 13, 1992.

_____. **Para uma formação de professores construída dentro da profissão.** In: _____. Professores: imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009, p. 25-46.

OLIVEIRA, A. C. P.; WALDHELM, A. P. S. **Liderança do diretor, clima escolar e desempenho dos alunos:** qual a relação? Ensaio: aval. pol. públ. Educ., v. 24, n.

93, p. 824-844.

OLIVEIRA, D. A. **A reestruturação do trabalho docente**: precarização e flexibilização. Educ. Soc., v. 25, n. 89, p. 1127-1144.

OBSERVATÓRIO DO PNE. **Meta 19.8 - Prova Nacional Seletiva de Diretores**. Disponível em: <http://www.observatoriodopne.org.br/metaspne/19-gestao-democratica/estrategias/19-8-prova-nacional-seletiva-de-diretores>. (Acesso em ago./2016).

PARO, V. **Diretor Escolar**: Educador ou gerente? São Paulo: Cortez, 2015.

_____. **Escolha e formação do diretor escolar**. In: Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional, v. 6, n. 14, set./dez. 2011.

PIOLLI, E. **Identidade e Trabalho do Diretor de Escola**: reconhecimento e sofrimento. Tese de Doutorado, Faculdade de Educação da UNICAMP, 2010.

SADALLA, A. **Com a palavra, a professora**: suas crenças, suas ações. Campinas: Alínea, 1998.

SALOMÃO, M. **Impacto de programas de formação continuada da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo**. Tese de Doutorado em Educação Escolar – Universidade Estadual de Campinas, 2011.

SANTOS, C. **O gestor educacional de uma escola em mudanças**. São Paulo: Pioneira Thomsom Learning, 2002.

SOUZA, A. R. **A natureza política da gestão escolar e as disputas pelo poder na escola**. Rev. Bras. Educ., v. 17, n. 49, p. 159-174, abr./2012.

SZYMANSKI, H. **Práticas educativas familiares**: a família como foco de atenção psicoeducacional. Estudos de Psicologia, v. 21, n. 2, p. 5-16, 2004.

TEDESCO, J. **A modo de conclusión**: una agenda de política para el sector docente. In: _____. El oficio de docente: vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI. Buenos Aires: Editores Argentina Siglo XXI, 2006.

VERGARA, S. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2004.

WAGNER, J.; HOLLENBECK, J. **Comportamento Organizacional**: criando vantagem competitiva. São Paulo: Saraiva, 2000.

ZARDOYA, I. **A Formação de Lideranças para a Gestão Escolar**. Palestra do ciclo de debates em Gestão Educacional. São Paulo: Fundação Itaú Social, 2012.

APÊNDICE I – ROTEIRO DO GRUPO FOCAL

Parte I

Dados Gerais

Profissão/Formação: _____

Grau de
instrução: _____

Idade: _____ Sexo: _____ Tempo na

Instituição: _____

Área de atuação: _____

ROTEIRO DO GRUPO FOCAL

| Momentos | Questões | Checklist |
|------------------------|---|--|
| Aquecimento | Pedir para que os sujeitos se apresentem. | <input checked="" type="checkbox"/> Diretores da Educação Básica. <input checked="" type="checkbox"/> Quanto tempo tem nesse cargo. <input checked="" type="checkbox"/> Quanto tempo está na mesma escola. |
| Desenvolvimento | Qual a sua concepção sobre conflitos escolares? | <input type="checkbox"/> Boas <input type="checkbox"/> Más <input type="checkbox"/> Mais ou menos |
| | Você vive situação de conflito na sua escola? | <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Com quem? _____ |
| | Como você as resolve? | <input type="checkbox"/> Soluções <input type="checkbox"/> Fragilidades nas soluções |
| Conclusão | Você se sente preparado(a) para gerir os conflitos? | <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não |
| | Sente necessidade de formação para os diretores? | Sugestões: |

APÊNDICE II – TRANSCRIÇÃO E ANÁLISE PARCIAL DOS DADOS

Grupo Focal para discussão do tema “O DIRETOR DE ESCOLA E O ENFRENTAMENTO DE CONFLITOS: necessidades formativas”

Qual a sua concepção sobre conflitos escolares

D1: “todo atrito que acontece na escola (muitas vezes entre estagiário e professor)”.

D6: “embora o foco seja o conflito dentro da escola com os funcionários, tem também com os pais que já chegam muito bravos, ameaçando o professor, o diretor, querendo ir para a delegacia de ensino, não sabe que é Secretaria de Educação. E a gente dá o endereço certinho para que eles possam fazer a queixa, mas essa questão, quando chega a gente leva um susto, a gente não espera, não precisa nos tratar assim, é preciso respeito. No que diz respeito ao grupo de professor eu prego para eles: que eu preciso confiar em vocês, estou aqui para defendê-los. Para isso, preciso confiar na postura de vocês, no trabalho de vocês. Isso vai facilitar no atendimento com os responsáveis. Hoje também tem as avós que chegam mais nervosas, mais irritadas que os pais. Aí vocês vão acalmando, coloco também a fé em Deus (viu, Mediadora!), vai rezando e pedindo para colocar a palavra certa. Porque se não tiver a palavra certa para aquela hora com a pessoa irada, você apanha. Então eu acho que você tem que ter de tudo um pouco. O conhecimento, são os anos de experiência tenho 19 anos na direção e posso te dizer que está cada ano pior. Este ano estamos em março e está parecendo que estamos em setembro/outubro. O desrespeito com a gente. Não tem mais aquela coisa você é o diretor e você é o professor, é assim de igual para igual. A comunidade chega e quer ser atendida imediatamente dizendo que temos de atendê-los porque são munícipes e pagam impostos, tudo bem você tem direitos, mas tem deveres também. Então eu acho que a nossa formação além dessa do atendimento e tal, antigamente também sofriamos bastante, mas fomos aprendendo, temos mais ajuda hoje e também acho que deveríamos ter a formação de conteúdos de contabilidade, também já fizemos muitas coisas que não é da nossa formação. Quando fiz pedagogia não tive formação para isso. Tive formação para dar uma aula, não para formar uma empresa, uma instituição, então a gente aprende com a experiência, na raça, não tem formação para ser diretor.

(Olhou para D10 e falou: em 2 meses que formação você teve? D10 assentiu com a cabeça dizendo que não teve.) Caí de paraquedas e aprendi com as experiências do dia a dia e com as colegas mais experientes que tiveram boa vontade de te auxiliar. “É assim que a gente aprende”. Entendeu?

D3: “para mim o conflito escolar é reflexo dos conflitos que a gente vive na sociedade, é tudo que acontece dentro dos muros da escola, está respingando o que a sociedade vive. Sociedade intolerante, que não tem, que às vezes se porta como sujeito de direitos esquecendo seus deveres. Na escola como trata o conflito aí é aluno/aluno, professor/aluno, professor/coordenador, estagiário/professor enfim todos os envolvidos. Para mim conflito escolar acontece por que existe o conflito do ser humano. Aonde tem ser humano tem conflito e dentro dos muros da escola, eu falo que são as muitas educações dadas em casa, reunidas num só lugar e aí cada um partilha da educação que recebeu em casa ou não, aí quando entram no muro da escola, na sala de aula com 25 ou 30 alunos, cada um com um tipo de educação, cada um com uma formação num contexto familiar diferente eles vão partilhar as educações que tiveram ou não aí surge o conflito. Tenho percebido que a sociedade cheia de direitos tem sido cada vez menos tolerante com as situações. Se pôr no lugar do outro é uma coisa muito difícil e aí vão gerando os conflitos”.

Mediadora: “reflexo da sociedade dentro da escola”?

D3 concordou afirmando com a cabeça (Hã, hã).

D9: “pego a vertente da D3, tive pensando isso nos últimos dias e acho que temos sofrido mais do que se você me perguntasse quando assumi a direção. Não precisa ir muito longe talvez uns cinco anos. Acho que a tendência dos conflitos daqui para a frente vão aumentar. Porquê? Fazendo uma análise disso eu acho que a população está insatisfeita com a administração e não é só com a administração da cidade em si. Hoje existe uma administração no país que não condiz com que o povo gostaria”.

Mediadora: “sim, não é com a administração da escola. Você está falando de uma esfera superior”.

D9: “essas pessoas chegam para a gente já em conflito. Uma má administração reflete na população. A população não dá conta são muitos casos. O reflexo da má administração aparece no supermercado, na saúde, desemprego e isso chega na escola. Ah, mas a gente não tem nada a ver com isso, só que na visão das pessoas que nos procuram eles visualizam isso na gente. Até visualizam mais se somos

funcionários públicos e trabalhamos para esse governo e um governo que não está dando conta deles a gente paga o pato junto, vamos cobrar lá, eles querem cobrar de alguém. Eu tenho percebido isso e acho que os pais têm reivindicado mais, ah, mas eles têm ou não direito. Isso cabe mais à sociedade, eu acho que quando você não responde a altura, você vai ter um monte de gente insatisfeita e vai dar nisso. O conflito escolar aumentou muito. Dez anos atrás quando assumimos a liderança tínhamos um perfil onde os professores nos viam como liderança. Hoje não é, raramente nos veem como parceiros de trabalho e alguns nem isso (algumas concordaram assentindo com a cabeça). O que acontece? Eles nos olham como se na verdade a gente estivesse ali ocupando um cargo. Tanto que somos ameaçados até pelos próprios professores e quando falamos algo que não condiz com aquilo que eles gostariam, eles falam: vou procurar a secretaria de educação. E para o nosso espanto quando procuram eles conseguem apoio lá. Daí menospreza muito meu trabalho, tira minha autoridade, me sinto desrespeitada e aí gera mais conflito na escola. A credibilidade do diretor era maior (uns três anos atrás), hoje está complicado. Não sei se foram as coisas que foram chegando. Por que o novo desestabiliza e como reflete no amanhã. Chega coisa para a gente que tem que resolver hoje e não se pensa no que vai acontecer amanhã. Isso dá consequência. Pensar como reflete no futuro”.

Neste momento três participantes levantaram a mão para falar.

D10: “eu vejo que o aumento dos conflitos vem junto com o avanço da internet, redes sociais que eu vejo que é recente. As redes sociais estão tendo uma tendência de inflamar todo mundo. Tudo que acontece a resposta é rápida e você as vezes não procura saber a veracidade e aquilo inflama, você já aumenta e parte para a intolerância isso tem acontecido com os funcionários. Hoje o grupo do WhatsApp colabora o que é uma coisa pequena acaba tomando uma dimensão que gera um grande conflito, e muitas vezes alimentado pelas redes sociais”.

D7: “nós vivemos num momento que os valores se perderam e não é só com os diretores. Pai e mãe, que é nosso foco na escola, não tem valor. Avós então são pior ainda, já vi crianças bater na cara da avó e não se tem mais respeito, e com a figura do diretor então menos ainda. Há que isso? Somos mais um na escola. Não valorizam mais o diretor nem pela posição, como pessoa, pelo serviço que desempenhos. Os valores estão se perdendo. Eu acho que há necessidade sim de um estudo, de um aprofundamento para saber como lidar com a clientela que está chegando

desprovida de valores. Estão perdidos. Nós carregamos a missão de sermos mediadores dos problemas da unidade escolar. Nossa primeira função enquanto diretor é ser mediador dos problemas, além de toda a parte administrativa, os problemas aumentaram muito. Formação não só para o diretor, para o orientador também (O orientador está apto?). Trabalhar com criança integrada também é difícil e isso foi despejado em cima da gente e temos que gerenciar a insatisfação do pai, questões familiares, pais que não buscam a criança na hora certa, brigas entre funcionários e temos que mediar todos esses problemas do jeito que dá, que podemos. Tentamos fazer o melhor, mas não somos preparados. Temos que tentar agradar funcionários, prefeitura, pais e realmente o diretor se sente sozinho nessa situação. Talvez se tivesse um curso, uma formação que venha de encontro com nossa realidade, porque se for um curso para nos tirar da unidade que esteja fora da nossa realidade não funciona. Queria uma formação que tivesse conexão com a minha realidade, meu dia a dia, com nossos problemas atuais”.

D2: “ah! que seja algo para nossa prática nosso dia a dia, nosso momento mesmo com seus profissionais, para que você consiga gerenciar tudo isso. Concorro com todo mundo, eu acho que tem a questão do conflito social, que está vindo para os muros da escola. Eu acho que, a secretaria já tem um olhar para a questão dos conflitos, concordo plenamente com D9, que quando colocam a gente no curso de cultura da paz que todos nós fizemos e que é para trabalhar dentro da unidade. Só que eu acho perigoso abre-se questões emocionais, que não são fechadas e isso é trabalho de terapia, de psicólogo, meu medo é que nos grupos da cultura da paz se abra alguma coisa, abrir uma ferida e não estarmos habilitados para fechar e não queremos trabalhar com essas feridas”.

D9: “e nós não a queremos”.

D2: “sim, questão da minha função é gerenciar conflitos e não trabalhar algo mais profundo. É as pessoas querem falar, veja aqui você fez uma pergunta e olha tudo que surgiu. Se você não souber trabalhar, a pessoa sai com isso e como ela vai trabalhar com estas questões internas lá fora”?

D9: “impressionante você colocou dez pessoas numa mesa, fez uma pergunta e nos levou a pensar em tudo que estamos vivendo. Então eu te pergunto, você está fazendo um trabalho de mestrado, e é muito difícil para a Chefia da Educação Infantil fazer um grupo como o seu para nos escutar e tentar saber o que estamos fazendo, quais nossas dificuldades. Porque isso é uma pergunta que agora

não consegui encarar. Se você só com um trabalho de mestrado está conseguindo automaticamente fazer todo mundo falar da sua ansiedade, do que está fazendo, do que está acontecendo, tentando fazer alguma coisa. E o que faz nossos superiores, que não percebem que estamos em abril pensando que é dezembro. Todo mundo está indo ao médico. Estamos quase jogando a toalha, a verdade é essa. E aí? Será que lá em cima ninguém consegue fazer? Aí me mandam para um curso de terapia. Pera aí, você não está entendendo, não sou eu que estou precisando de terapia, quando eu precisar, sei aonde vou procurar”.

D2: “eu acho que, temos que ficar atentos. Concordo com você D9. Acho que teriam que ter essa escuta e não tem. Mas voltando para a questão do conflito dentro de uma unidade, eu acho que a gente tenta com toda experiência uma forma de mediar, fazer uma mediação para que tudo si..., para que não pegue fogo, apagamos incêndio”.

D1 de maneira irônica retruca a diretora: “não precisava fazer um curso de pedagogia, de bombeiro bastava”.

D2: “isso mesmo. Eu acho que, as pessoas estão trazendo muitos conflitos e a tolerância está zero. Entendeu-se você não põe aqui e a pessoa quer ali. Ah! por que você colocou aqui? (Com raiva) A diretora retrata o tom de raiva vindo do funcionário para com ela e ressalta: não dá para falar de outra forma? Olha não ficaria melhor ali? O tom deve ser outro. As pessoas estão intolerantes tudo tem que ser resolvido rápido cumpre o horário e vai embora. Não veste mais a camisa da escola. Isso eu tenho percebido. Difícil criar um grupo que vista a camisa, e os professores que estou recebendo são professores que estão se aposentando. Chega na escola, trabalha um ano ou seis meses se aposenta e não cria vínculo (escola fica na região central e funciona há dois anos). Eu não vou ter um grupo que se fortaleça. Já os agentes ficarão, eles construirão uma história. Precisamos criar vínculos, se não criarmos fica difícil. No meu grupo de paz falei sobre isso, até dei o exemplo da minha orientadora, hoje ela chegou irritada e eu sabia que não era comigo, era com a filha que está doente, mas se eu levar para mim já não olho na cara dela o dia todo. A cultura de paz acho interessante, para criar vínculos e não para cuidar de questões emocionais de cada um”.

Mediadora: “vocês comentaram que precisam de outras formações então eu pergunto: o diretor está carente de formações? Que outras formações ele precisa?”

Está difícil? Como está sendo isso? Como está a formação geral do diretor? Está sendo preparado para exercer sua função”?

D4: “eu vejo que, a nossa realidade é permeada de conflito. Trabalhamos mediando conflito o tempo todo, e também promovemos os conflitos, nós acreditamos como construtivistas que a criança tem de passar por um conflito, para adquirir a aprendizagem então a gente provoca conflitos. Mas dentro do foco de gerenciamento eu coloco assim, coloco que, está ficando mais difícil conforme a D2 falou, mas não caracterizo só pela questão social. Acho que também é a questão das demandas que apareceram até de questões legais, mudou a jornada de trabalho (carga horária), forma de atendimento que agora atendemos berçário parcial e essas mudanças fugiram da nossa formação que é ação reflexão ação. Não estamos tendo o momento de reflexão para voltar para ação e isso tem embolado o meio de campo e aí a gente começa a atropelar o andamento das coisas. Aí eu acredito que, realmente este momento de reflexão da prática está faltando e que era muito bem estabelecida na rede. Antes tínhamos formações e passamos por diversas experiências como Progestão, SGI, e todo momento refletíamos sobre a prática e neste momento só estamos aplicando, aplicamos 1/3 da carga horária, sala de leitura, 5 horas, agora música e não refletimos sobre elas. Então o que acontece? A demanda de mães sempre teve, só que agora está nos consumindo porque não estamos dando conta da reflexão que precisa acontecer”.

D9: “por que para fazer tantas mudanças se faz necessário um planejamento. Chega assim para a gente: olha é lei e tem que aplicar, e não é assim que funciona. Até se colocar para aplicar tem um tempo, uma carga, tem o que você precisa aprender antes de fazer. E no caso é assim coloque em prática. Se não tem planejamento, estratégia, não sabe como usar, a falência é certa”.

D4: “se eu tivesse que sugerir uma formação, eu sugeriria esse momento de reflexão sobre nossas ações. A formação é muito ampla e cada um tem uma realidade específica. Então não tem como alinhar exatamente a formação. Mas sobre o aspecto da reflexão aí sim. Durante esses últimos anos (10 anos) nós não tivemos experiências, trocas, formações. Perdemos este espaço em detrimento dessas novas demandas. Hoje sentimos essa falta”.

D8: “estou há 6 anos quando, eu entrei, percebi que tínhamos mais contato. Ficou bem claro o que a D4 colocou, que fazíamos grupinhos como o de hoje (grupo focal) e trocávamos experiências, foi o que me salvou quando entrei porque não ti-

nha experiência. Montávamos grupos de 5 a 7 pessoas, íamos para as escolas e trocávamos experiências”.

D9: “eu aprendi muito com diretoras mais experientes. Era tipo um grupo de estudo, era uma oportunidade de troca e também de conhecer outras escolas da rede. Veja hoje a D5 chegou aqui e disse que não conhecia a escola da D1. Então visitávamos as escolas⁶, o que achava legal tirava fotos e aí perguntávamos como aquilo tinha sido feito, anotava e voltava para minha escola com várias ideias que eu tirava ali daquele momento. Quando você pergunta num grupo de 8 pessoas que está acontecendo, qual objetivo e o que pode mudar você vai trazer isso mais para perto e quando você pergunta para um grupo de 50 vai ser muito difícil dar conta de tudo isso de uma vez. Tínhamos essa oportunidade, que fomos perdendo e faz muita falta. Isso era muito legal”.

D5: “em relação aos conflitos eu concordo com elas. Com a mudança de horário os conflitos aumentaram mais como a D3 e a D4 falaram e também a falta de respeito, estamos na sala fazendo alguma coisa o professor entra quer perguntar alguma coisa e tem que atendê-lo naquele momento, a mãe chega e não quer saber se você está saindo para o almoço ela quer conversar com você. Então é assim o tempo todo esses conflitos e é uma sensação muito ruim para nós, porque você não dá conta do seu trabalho e precisa atender aos pais. As reuniões informais são necessárias porque trocamos experiências, aliviemos o estresse, já que, a Secretaria não proporciona a formação e não dá esse espaço de troca. Devido orientação da secretaria ninguém saiu mais (ninguém é louco) e como foi falado no início trabalhamos com acerto e erro, acerto e erro e as reuniões eram produtivas e sem as reuniões ou formação vai gerando mais conflitos com o educador, estagiários uma bola de neve e não sei onde vai parar. Porque você sabia como lidar”.

D3: “na verdade desde o início que estou na direção (2 anos), a formação continuada não tem dado conta do que cada unidade precisa. Mesmo que você tenha formação como no meu caso, que fiz gestão escolar (na própria graduação) e tem uma questão específica, que é da rede e quando o diretor assume nenhum diretor recebeu uma formação específica da rede, para gerenciar o sistema que a rede usa, para administrar a vida escolar daquela unidade, falando do sistema utilizado da rede municipal e inclusive a do estado. Essa formação continuada para fins específicos administrativos, que é um dos conteúdos que o diretor vai precisar para atuar.

⁶ De acordo com dados levantados na pesquisa, isso se deu no período de 2009 a 2012.

Eu passei 3 anos em outra função (secretária da Chefe da Educação Infantil) lidando com os sistemas, então não tive dificuldades, fico pensando quem chega, como a D10 por exemplo que tem que operar os sistemas como o SISTAE por exemplo fica perdida, a vida escolar da unidade. As vezes dá impressão que o Diretor de escola vai para a escola com o 'paraquedinha' nas costas se joga no penhasco e seja o que Deus quiser. Porque gerir uma escola não é só gerir os conflitos, tem também toda uma questão administrativa, que pega você o tempo todo com datas, cobranças e que a gente precisa dar conta. Tivemos uma solicitação X do MEC e que ninguém sabia fazer, mas tinha que fazer. Aí entramos em conflito (risos) ”.

Outra falou que ninguém sabia explicar.

“A formação que eu vejo é no âmbito geral da escola. Não só para a diretora”.

D5: Val você tinha uma visão de fora, era secretária da chefe depois que você assumiu o cargo de diretora sua visão mudou?

D3: “mudou sem dúvida (uma no fundo falou: achava a gente um bando de chata) (pediu desculpa, riu e a D3 respondeu: imagina). Eu quando fui para a direção já tinha dois passinhos andados, só dois... (risos) porque conhecia um pouco o sistema, formação continuada da parte administrativa porque ele chega lá e tem que fazer, então precisa saber. Hoje entendo porque as diretoras eram tão desesperadas. Antigamente a comunicação era feita pelo tele mensagem (desenterrou agora túnel do tempo, risadas). Você ligava para a escola. A que ligava para você e assim sucessivamente. E dava certo com algumas intercorrências no caminho. Telefone sem fio. Entra no que a D10 falou. A tecnologia hoje nos ajuda na rapidez da informação, mas se você... como está super corrido para todo mundo, estamos sem tempo. Se não prestar a atenção, você passa por cima da informação. Ela ajuda, mas também embanana a cabeça. Você já sabe como fazer, aí vêm também dúvidas de outras diretoras que acaba confundindo”.

D2: “só para a mediadora entender. Nós temos um WhatsApp das diretoras hoje. Chegou um questionário do MEC para preencher. Foi um trêlêlê. Quem sabe fazer? O que é para fazer? Preenche até tal parte. Não é para preencher tudo, não... vai mais um pouco. Foi uma confusão. E a chefia também não sabia o quê ou como fazer”.

D9: “eu não fiz. Ninguém soube explicar”.

D2: “eu só cadastrei. Ninguém sabia responder”.

D7: “falta apoio para o diretor. O diretor só tem ele mesmo, ou outro diretor e olha lá. A chefia superior não dá apoio, só chama para dar bronca”.

D3: “um diretor que chega recentemente na direção com qualificação, pode até ter mestrado em gestão escolar. Mas ele precisa ter o conhecimento da realidade daquela escola e do sistema. E cadê a formação, o apoio? Se você não tem formação ou suporte acaba dando errado, você acaba agindo intuitivamente, tentativa e erro e lógico constante com colegas mais experientes. E por quê? Tem um culpado? Não sei... não se trata de achar um culpado. Mas alguém que está numa esfera acima da nossa para nos ajudar com uma formação que tenha coerência com a realidade. Exemplo: a D3 não precisa aprender sobre os sistemas, já a D10 tem dificuldade em lidar com os sistemas. Buscar a necessidade mais setorizado, individualizado, mais próxima da realidade do diretor e ver o que cada um precisa”.

D4: “as diretoras mais experientes eu, D6, D1, D2 vocês lembram como era? Estamos passando uma realidade atípica na rede. A renovação da nossa mão de obra. Existem no momento atual aposentadorias de professores, diretores, orientadores e supervisores de dentro da secretaria. Dentre este contexto a rede antigamente era mais coesa e não existia a hipótese do diretor chegar sem treinamento. Existiam etapas, né amigas, vamos lembrar? O professor não saía da sala de aula e já assumia a direção como acontece hoje. 1ª etapa: Projeto da creche domiciliar: entrávamos num treinamento, aprendíamos todos os esquemas lá. Até o botãozinho que tinha que apertar, a gente ia e aprendia na creche domiciliar o processo e daí ia para a direção. Esta dificuldade, que as novas diretoras sentem nós não sentimos. Porque já tínhamos um caminho na secretaria, participávamos das formações com as diretoras mais experientes, já tínhamos as interfaces em todos os âmbitos, sabíamos aonde procurar apoio na secretaria só depois que poderíamos assumir a direção. Não lidávamos diretamente com uma escola, mas a creche nos preparava como se fosse um estágio. Agora com as demandas de aposentadorias, uma renovação que o sistema não dá conta, não prepara e não forma. Antes eram 40 diretoras velhas para 5 novas. Hoje são 5 velhas para 40 novas. O preparo é importante. Antes era impossível assumir uma direção sem preparo. Não existia essa hipótese e nunca assumia uma escola de ponta, primeiro ia para uma creche mais afastada. Iniciava uma carreira. Primeiro assumia a creche domiciliar, depois uma creche, uma EMEI e depois um núcleo. Muita coisa boa se perdeu pelo caminho, talvez seja o momento de resgatar o que era bom e funcionava, cabe a reflexão para próxima

ação. Também falta funcionário efetivo, na minha escola só tem eu, daí cai naquilo que a D2 falou da falta de vínculo, também somos responsáveis em abrir e fechar a escola se sumir algo, temos que responder. Se ficar doente o azar é seu ninguém mais pode fechar a escola”.

D1: “olha a disparidade na minha escola, o guarda pode ficar com a chave”.

D10: “eu sou nova e não sei de nada, nunca me orientaram a respeito de quem fica com a chave”.

Mediadora: “cada um tem uma informação diferente. Falta um alinhamento”?

Todas responderam que sim.

D2: “essa falta de orientação, de formação não é específica da Educação Infantil, já fui diretora do fundamental e era a mesma coisa, muito complicado. E o alinhamento não é o mesmo, existem coisas que podem para uns e não pode para outros”.

D10: “só para amarrar essa história do diretor novo. ‘Você assume amanhã. Aí você fala: Como assim? Não sei nada””.

Mediadora: “você dorme professor e acorda diretor”?

D10: “isso mesmo. Na primeira justificativa de ponto eu não fiz, não sabia que tinha de fazer, que havia prazo e não tenho senha para acessar o sistema até hoje. Não conhecia o procedimento e ainda levei bronca, (falta de formação e orientação para novos diretores), estou descobrindo o que tenho de fazer, falta orientação”.

D6: “hoje de manhã eu estava procurando uns textos para fazer uma reunião terceirizada, estava relendo uns textos antigos de formações dadas na outra gestão 98, 99, 2000, 2001, 2002, 2008, e pensei: nossa como tínhamos formações”.

Falta de formação para os diretores mais experientes.

D5: “também nos HTC temos muitos conflitos, falta de compromisso dos professores. Tudo que é sugerido para fazer, os professores reclamam dizendo que, é muito trabalho e não querem fazer, porque na verdade não são efetivos ou são novos e não sabem se voltam para a mesma escola, estão ali de passagem e não se comprometem. Como a D2 falou não tem uma história na escola, não tem vínculo. Fora os professores do fundamental (tenho recebido muito) que acham que, a educação infantil é cheia de frescura. Explico que não é frescura é a característica da educação infantil a criança é menor e requer cuidados diferenciados do Ensino Fundamental. E criam discussões encaloradas, deixo acabar o HTC e volto no outro dia,

com mais fôlego para lidar com a situação. Por que acabo ficando irritada. Essa migração de professores do fundamental para a educação infantil aumentou, antes não era assim. Não lembro. Nossa!!! Como criam confusão”.

D4: “isso é a carga horária que promove isso. Acho que logo muda, porque hoje ouvi algumas falarem que não dão conta dessas coisinhas da Educação Infantil”. (Migração de professores do fundamental).

D7: “é porque cinco horas mudou muito a nossa rotina”.

D8: “é que agora funcionam dez horas e não temos funcionário para isso, é desumano com a gente ter que ficar responsável em abrir e fechar a escola. Você tem vida pessoal, pode ficar doente, e se morrer? Temos que tentar mudar isso e dividir responsabilidades”.

Mediadora: vamos dar uma amarrada. Pelo que entendi todos tem conflitos na escola e resolvem pedindo conselhos para parceiros mais experientes. Uma seria na tentativa de acerto e erro ou deixam para outro dia, na expectativa de amenizar a situação e recuperar as forças quando vocês percebem que vão perder a paciência. É isso mesmo?

Todas assentiram que sim.

D9: “é porque tem hora que não quero ser grosseira e preciso resolver o conflito no outro dia. Porque já dei cinco alternativas e elas não aceitaram nenhuma. Aí também preciso me recuperar e começar novamente volto mais calma”.

Do que foi falado em resolução de conflitos alguém resolve de outra forma que ainda não citei?

D4: “eu resolvo assim assuntos pedagógicos me reporto ao documento que temos que é o Marcas. Assuntos administrativos quando tenho dúvidas me reporto à SME e de relacionamentos me reporto à ética em alguns momentos e é de bom tom, deixar para o outro dia e outros não, se não uma mãe chega inflamada bem na hora do meu almoço, eu a recebo, é melhor receber do que ela fazer o maldito do 156. Dentro da ética e do bom senso olhando o contexto”.

D7: “a D4 falou muito bem, só que entra a forma pessoal de cada um, cada um tem o seu jeito de lidar com os conflitos. Damos o nosso melhor e cada um tem o seu jeito de resolver”.

D10: “sei que existe o curso de gestão de conflitos, já li sobre isso, acho interessante tem técnicas apropriadas, para lidar com os conflitos e eu acho que nos ajudaria muito”.

D3: “cada dia temos uma surpresa e não vamos sempre saber lidar com tudo. Só que acho que uma formação específica, seria bom. Em relação a formação de conflitos acho interessante se tivesse um recorte para a realidade de cada um. A formação tem que vir de encontro com a minha realidade. Tive algumas formações que não serviram para nada, porque não tinham nada a ver com minha realidade. Qual o conflito que estou com dificuldade de gerir? Talvez formações com grupos menores aonde os formadores podem escutar a realidade e necessidade de cada um. Hoje ligo para minhas colegas da mesma região que a minha e pergunto como elas resolveram. Os conflitos mudam de uma região para outra.

D8: “nossa função é um cargo de confiança. Requer perfil de cada um, disposição de se doar, vestir a camisa, sempre queremos fazer o melhor, preocupação é para fazer o melhor para a escola, e as trocas de experiências entre as diretoras seria legal, rentável. Precisamos de orientação, reflexão e alinhamento para ser justo e leve para todos. Hoje nem ao médico podemos ir. Precisamos lidar com mais leveza, porque se não a gente não aguenta. Se for um peso a gente não vive”.

Mediadora: mais alguma coisa?

D5: Sim precisamos de um trabalho mais leve, mais suave e de qualquer forma precisamos procurar. Hoje as diretoras estão despreparadas, descabeladas.

D9: A experiência ensina a lidar com o conflito de forma diferente. Nós aprendemos na raça.

D3: Falta de formação.

ANEXO I – OFÍCIO

São José dos Campos, _____ de _____ de 2015.

Prezado (a) Senhor (a)

Somos presentes a V. S. para solicitar permissão de realização de pesquisa pela aluna ERIKA PASTORELLI POCKER, do Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté, trabalho a ser desenvolvido durante o corrente ano de 2015, intitulado **“O DIRETOR DE ESCOLA E O ENFRENTAMENTO DE CONFLITOS: necessidades formativas”**. O estudo será realizado com dezesseis diretores da educação básica da rede municipal de educação, na(s) cidade(s) de São José dos Campos, sob a orientação do Prof. Dr(a). Ana Maria Gimenes Corrêa Calil.

Para tal, será realizado grupo focal, grupo focal ou entrevistas de grupo – são pequenos grupos de discussão que conversam sobre uma ideia ou tema através de questões disparadoras elaboradas pelo pesquisador, junto à população a ser pesquisada. Será mantido o anonimato da instituição e dos participantes.

Ressaltamos que o projeto da pesquisa passou por análise e aprovação do Comitê de Ética em pesquisa da Universidade de Taubaté e foi aprovado sob o CEP/UNITAU nº _____/_____ (ANEXO _____).

Certos de que poderemos contar com sua colaboração, colocamo-nos à disposição para mais esclarecimentos no Programa de Pós-graduação em Educação e Desenvolvimento Humano da Universidade de Taubaté, no endereço Rua Visconde do Rio Branco, 210, CEP 12.080-000, telefone (12) 3625-4100, ou com ERIKA PASTORELLI POCKER, telefone (12) 3942-3566, e solicitamos a gentileza da devolução do Termo de Autorização da Instituição devidamente preenchido.

No aguardo de sua resposta, aproveitamos a oportunidade para renovar nossos protestos de estima e consideração.

Atenciosamente,

Edna Maria Querido Oliveira Chamon
Coordenadora do Curso de Pós-graduação

ANEXO II – TERMO DE AUTORIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO

São José dos Campos, 19 de novembro de 2015.

De acordo com as informações do Ofício nº PPGEDH – 060/2015, sobre a natureza da pesquisa intitulada “**O DIRETOR DE ESCOLA E O ENFRENTAMENTO DE CONFLITOS: necessidades formativas**”, com propósito de trabalho a ser executado pela aluna ERIKA PASTORELLI POCKER, do Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté, e, após a análise do conteúdo do projeto da pesquisa, a Instituição que represento, autoriza a realização de grupo focal com dezesseis diretores do ensino básico da rede municipal de São José dos Campos que atuam neste local, sendo mantido o anonimato da Instituição e dos profissionais.

Atenciosamente,

Luiz Carlos de Lima – Secretário de Educação

Secretaria Municipal de Educação de São José dos Campos

Rua Felício Savastano, 240 - Vila Industrial

São José dos Campos - SP

ANEXO III – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Pesquisa: “O DIRETOR DE ESCOLA E O ENFRENTAMENTO DE CONFLITOS: necessidades formativas”

Orientador: Prof. Dr(a). Ana Maria Gimenes Corrêa Calil

Você está sendo convidado(a) para participar, como voluntário, em uma pesquisa. Após ser esclarecido(a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador(a) responsável. Em caso de recusa você não será penalizado(a) de forma alguma.

Informações sobre a pesquisa:

Título do Projeto: “O DIRETOR DE ESCOLA E O ENFRENTAMENTO DE CONFLITOS: necessidades formativas”

Objetivo da pesquisa: A pesquisa tem como objetivo analisar como os diretores de Educação Infantil, da rede municipal de São José dos Campos, gerenciam os conflitos desencadeados no relacionamento com a equipe pedagógica.

Coleta de dados: a pesquisa terá como instrumento de coleta de dados grupo focal, que serão aplicados junto a dezesseis diretores da rede municipal de ensino na cidade de São José dos Campos.

Destino dos dados coletados: o(a) pesquisador(a) será o responsável pelos dados originais coletados por meio do grupo focal, permanecendo de posse dos mesmos por um período não inferior a 5 (cinco) anos, quando então os mesmos serão destruídos. Os dados originais serão guardados, tomando-se todo o cuidado necessário para garantir o anonimato dos participantes. As informações coletadas no decorrer da pesquisa, bem como os conhecimentos gerados a partir dos mesmos não serão utilizadas em prejuízo das pessoas ou da instituição onde a pesquisa será realizada. Os dados coletados por meio de grupo focal serão utilizados para a dissertação a ser apresentada ao Mestrado em Metodologia da Pesquisa em Educação do Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté (SP), bem como para divulgar os dados por meio de publicações em periódicos e/ou apresentações em eventos científicos.

Riscos, prevenção e benefícios para o participante da pesquisa: o possível risco que a pesquisa poderá causar aos voluntários é que os mesmos poderão se sentir desconfortáveis, inseguros ou não desejarem fornecer alguma informação pessoal solicitada pelo pesquisador, por meio de grupo focal. Com vistas a prevenir os

possíveis riscos gerados pela presente pesquisa, aos participantes ficam-lhes garantidos os direitos de anonimato; de abandonar a qualquer momento a pesquisa; de deixar de responder qualquer pergunta que ache por bem assim proceder; bem como solicitar para que os dados por ele fornecidos durante a coleta não sejam utilizados. O benefício esperado com o desenvolvimento da pesquisa será o fato de oferecer aos participantes e à comunidade acadêmica, maiores informações e conhecimentos acerca dos aspectos que compõem “**O DIRETOR DE ESCOLA E O ENFRENTAMENTO DE CONFLITOS: necessidades formativas**”. Cabe aqui ressaltar também que, pelo aspecto interdisciplinar que se pretende abordar no presente estudo, os conhecimentos gerados por meio da pesquisa poderão despertar o interesse de profissionais, instituições, pesquisadores e fundamentar estudos em outras áreas do conhecimento no que diz respeito ao presente objeto de pesquisa. Contudo, os principais benefícios do presente estudo poderão se apresentar somente ao final do mesmo, quando das conclusões do mesmo.

Garantias e indenizações: fica garantido o direito às indenizações legalmente estabelecidas aos indivíduos que, por algum motivo, sofrerem qualquer tipo de dano pessoal causado pelos instrumentos ou técnicas de coleta de dados. Os participantes têm o direito de serem informados a respeito dos resultados parciais e finais da pesquisa, para isto, a qualquer momento do estudo, terão acesso aos pesquisadores responsáveis pela pesquisa para esclarecimento de suas dúvidas.

Esclarecimento de dúvidas: o(a) investigador(a) é mestrando(a) da Turma 2015 do Mestrado em Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e Práticas Sociais da Universidade de Taubaté (SP), ERIKA PASTORELLI POCKER, residente no seguinte endereço: Avenida Nove de Julho, 34 – Apto 43, CEP.: 122243-001, Bairro: Vila Ady'anna, São José dos Campos-SP, podendo também ser contatado pelo telefone (12) 3942-3566. A pesquisa será desenvolvida sob a orientação do(a) Prof. Dr(a). ANA MARIA GIMENES CORRÊA CALIL, a qual pode ser contatada pelo telefone (12) 99113-4398. A supervisão da presente pesquisa será feita pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté, situado na Rua Visconde do Rio Branco, 210 – Bairro: Centro, Taubaté-SP, no telefone: (12) 3625-4217.

A presente pesquisa não acarretará quaisquer tipos de ônus e/ou despesas aos participantes, sendo os dados coletados nas dependências da Instituição, onde os participantes que comporão a amostra atuam, em horário condizente com as disponibilidades dos mesmos. Da mesma forma fica aqui esclarecido que a participação no presente estudo é em caráter voluntário, não havendo nenhum tipo de pagamento pela sua participação no mesmo, ficando excluídas as indenizações legalmente estabelecidas pelos danos decorrentes de indenizações por danos causados pelo pesquisador.

As informações serão analisadas e transcritas pelo(a) pesquisador(a), não sendo divulgada a identificação de nenhum participante. O anonimato será assegurado em todo processo da pesquisa, bem como no momento das divulgações dos dados por meio de publicação em periódicos e/ou apresentação em eventos científicos. O

depoente terá o direito de retirar o consentimento a qualquer tempo. A sua participação dará a possibilidade de ampliar o conhecimento sobre “**O DIRETOR DE ESCOLA E O ENFRENTAMENTO DE CONFLITOS: necessidades formativas**”.

DECLARAÇÃO:

Declaro que li e que compreendi todas as informações contidas neste documento, sanei todas as minhas dúvidas, junto ao pesquisador, quanto a minha participação no presente estudo, ficando-me claros, quais são os propósitos da presente pesquisa, os procedimentos a serem realizados, os possíveis desconfortos e riscos, as garantias de não utilização das informações em prejuízo das pessoas no decorrer e na conclusão do trabalho e da possibilidade de obter esclarecimentos permanentes. Ficou claro também que a minha participação não será paga, bem como não terei despesas, inclusive se decidir em desistir de participar da pesquisa. Concordo em participar desse estudo podendo retirar meu consentimento a qualquer momento, sem necessidade de justificar o motivo da desistência, antes ou durante a pesquisa, sem penalidades, prejuízo ou perda de qualquer benefício que possa ter adquirido.

São José dos Campos, _____ de _____ de 2015.

Assinatura do Participante

Nome do Participante:

ERIKA PASTORELLI POCKER

Pesquisador(a) Responsável

Declaramos que assistimos à explicação do(a) pesquisador(a) ao participante, que as suas explicações deixaram claros os objetivos do estudo, bem como todos procedimentos e a metodologia que serão adotados no decorrer da pesquisa.

Testemunha

Testemunha



PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO JOSÉ DOS CAMPOS
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO BÁSICA

TERMO DE RESPONSABILIDADE E COMPROMISSO PARA USO, GUARDA E DIVULGAÇÃO DE DADOS E ARQUIVOS DE PESQUISA

| | |
|--|---|
| Nome: <i>Erika Pastorelli Porcher</i> | |
| Telefones: <i>(12) 39474075</i> | <i>(12) 982497303</i> |
| Processo nº: <i>108696/2015</i> | Assunto: <i>II - Criação de dados estatísticos/históricos/históricos/declarações (Diversos) Consultas e informações</i> |
| Local requisitado: <i>Diretores de escola da rede</i> | |
| Curso e local que atua: <i>Mestrado em Educação - Unifesp</i> | |
| Projeto: <i>Diretor de escola e o enfrentamento de conflitos: necessidades formativas</i> | |
| Objetivo da Pesquisa: <i>Analisar como diretores de escola percebem seu papel no gerenciamento de conflitos nas cotas de uma escola e quais necessidades formativas apontadas por eles para o enfrentamento</i> | |
| Como responsável acima qualificado me declaro ciente e de acordo: <i>desse desahia</i> | |

- Pelo presente termo, declaro estar ciente que o uso de documentos para pesquisa ficará sob minha inteira responsabilidade, de modo que responderei por qualquer irregularidade ou dano que forem causados aos mesmos durante o período solicitado;
- Que os dados e arquivos a mim fornecidos deverão ser usados, guardados e preservados em sigilo e que eventual divulgação dos dados deverá ser feita em estrita observação aos princípios éticos de pesquisa, especialmente no tocante ao direito a intimidade e a privacidade dos consultados durante a pesquisa;
- Que as informações constantes nos dados ou arquivos a mim disponibilizados deverão ser utilizados apenas e tão somente para a execução e pesquisa do projeto acima descrito, sendo vedado o uso em outro projeto, seja a que título for, salvo expressa autorização em contrário do responsável;
- Que eventuais informações a serem divulgadas, serão única e exclusivamente para fins da pesquisa em estudo, sendo vedado uso de imagens de alunos, professores e funcionários da escola para publicação em quaisquer meios de comunicação de massa, tais como televisão, jornais, periódicos e revistas, entre outros.

São José dos Campos, *04 de dezembro 2015* Assinatura do Solicitante: *Erika P. Porcher*

| | |
|---|--|
| <input checked="" type="checkbox"/> DEFERIDO () INDEFERIDO | Assinatura: <i>Sueli Cristina Graciano</i> Assessora do Departamento de Educação Básica |
|---|--|