



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE – UERN
FACULDADE DE EDUCAÇÃO- FE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - POSEDUC
LINHA DE PESQUISA: POLÍTICAS E GESTÃO DA EDUCAÇÃO

MARIA ELIZOMAR DE ALMEIDA E SILVA

SUBJETIVIDADE E GESTÃO ESCOLAR:
IMPLICAÇÕES NOS FAZERES COTIDIANOS DA ESCOLA

MOSSORÓ-RN
2020

MARIA ELIZOMAR DE ALMEIDA E SILVA

**SUBJETIVIDADE E GESTÃO ESCOLAR:
IMPLICAÇÕES NOS FAZERES COTIDIANOS DA ESCOLA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (POSEDUC), da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Linha de Pesquisa: Políticas e Gestão da educação, como requisito final para a obtenção do título de Mestre em Educação (UERN).

Orientadora: Prof^ª. Dra. Arilene Maria Soares de Medeiros

**MOSSORÓ-RN
2020**

© Todos os direitos estão reservados a Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. O conteúdo desta obra é de inteira responsabilidade do(a) autor(a), sendo o mesmo, passível de sanções administrativas ou penais, caso sejam infringidas as leis que regulamentam a Propriedade Intelectual, respectivamente, Patentes: Lei nº 9.279/1996 e Direitos Autorais: Lei nº 9.610/1998. A mesma poderá servir de base literária para novas pesquisas, desde que a obra e seu(a) respectivo(a) autor(a) sejam devidamente citados e mencionados os seus créditos bibliográficos.

Catálogo da Publicação na Fonte. Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.

S586s Silva, Maria Elizomar de Almeida e

Subjetividade e gestão escolar: implicações nos fazeres cotidianos da escola. / Maria Elizomar de Almeida e Silva. - Mossoró/RN, 2020.

168p.

Orientador(a): Profa. Dra. Arilene Maria Soares de Medeiros.

Dissertação (Mestrado em Programa de Pós-Graduação em Educação). Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.

1. Subjetividade. 2. Espaço Escolar. 3. Práticas. 4. Contexto Histórico. I. Medeiros, Arilene Maria Soares de.

II. Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. III. Título.

O serviço de Geração Automática de Ficha Catalográfica para Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC's) foi desenvolvido pela Diretoria de Informatização (DINF), sob orientação dos bibliotecários do SIB-UERN, para ser adaptado às necessidades da comunidade acadêmica UERN.

MARIA ELIZOMAR DE ALMEIDA E SILVA

**SUBJETIVIDADE E GESTÃO ESCOLAR:
IMPLICAÇÕES NOS FAZERES COTIDIANOS DA ESCOLA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (POSEDUC), da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Linha de Pesquisa: Políticas e Gestão da educação, como requisito final para a obtenção do título de Mestre em Educação (UERN).

Aprovada em ____/____/____.

Banca Examinadora

Profa. Dra. Arilene Maria Soares de Medeiros (UERN)
Orientadora

Prof. Dr. Joaquim Gonçalves Barbosa (UERN)
Membro Interno

Prof. Dr. Walter Pinheiro Barbosa Júnior (UFRN)
Membro Externo

Prof. Dr. Messias Holanda Dieb (UFC)
Membro Suplente Externo

Prof. Dr. Allan Solano Souza (UERN)
Membro Suplente Interno

É tão fácil e doce ser mãe quando se tem filhos como vocês!

Meus meninos homens, minha razão maior de querer sempre me encontrar!

É para vocês, meus filhos, **João Alexandre e Pedro Gabriel** que eu dedico essa construção, por todo amor a mim dedicado, pela presença constante, pelos ensinamentos e pelo crescimento que me proporcionam nessa linda missão maternal. Vocês dois são os “pedacinhos de retalhos” mais coloridos da minha existência!

AGRADECIMENTOS

O poeta Vinícius de Moraes nos lembra que “a vida é a arte do encontro”. São nos encontros que nos construímos e aprendemos a ser gente. Alguns desses encontros deixam marcas profundas na nossa existência e esses seguem com a gente pela vida como presentes, lembranças e nós... São aos meus grandes encontros que agradeço neste momento!

Agradecer ao Pai Criador, a quem me ensinaram a chamar de Deus, a amar e a crer ainda criança. Uma segurança que me acompanha por todas as fases da vida, fazendo-me sentir a todo instante a Sua presença nos pequenos e grandes detalhes.

Agradecer aos meus pais, Toinho e Salete, pelo apoio, pela presença constante e pelo colo acolhedor, que, às vezes, insistem em não me deixar crescer, mas, principalmente, por me transmitirem os valores humanos do respeito e aceitação do próximo com as suas individualidades.

Agradecer aos meus irmãos, Demontier e Elizabeth, meus portos seguros. Meus sobrinhos: Ravine, Vinicius (*in memoriam*), Miguel, Júlia, Bianca e Tiago, pelos risos, brincadeiras e travessuras que me fazem acreditar em dias melhores.

Agradecer à Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), espaço que me permitiu me reencontrar e que me acolheu através dos ensinamentos dos grandes mestres com quem convivi durante o mestrado.

Agradecer a Fátima Holanda e Átila Freitas, amigas fortalecidas nas caronas e conversas pelas estradas que ligam o Ceará ao Rio Grande do Norte. A Margareth Silva, Adryelle Benigno e Marcelly Ingrid pela recepção em suas casas quando precisei ficar em Mossoró para as atividades do mestrado. A Cintia Gurgel e Jordana Lorena, primeiros sorrisos que me receberam na UERN. Em especial a Thayse Freitas e Rilzonete Batista, minhas “irmãs acadêmicas”, com quem compartilhei todos os momentos dessa trajetória acadêmica.

Agradecer aos colegas do mestrado, companheiros dessa caminhada, principalmente nos meses finais, diante dos momentos de incertezas e angústias causados por um vírus que nos fez parar e aprender novas formas de conviver em sociedade. A força e a parceria de vocês contribuíram para que eu conseguisse manter a minha confiança e a esperança diante da realidade que tivemos que enfrentar.

Agradecer aos amigos que fazem parte da EEM Gov. Manoel de Castro Filho, meu local de trabalho, lugar em que renovo minhas energias no encontro com um grupo me faz sempre acreditar que as transformações são frutos das nossas ações.

Agradecer ao Prof. Joaquim Barbosa, por quem tenho uma grande admiração, por todo envolvimento nesse processo de formação, incentivando-me a aprender a “ouvir o mato crescer” e prosseguir com suas sábias considerações sobre a vida.

Agradecer ao professor Allan Solano, um grande mestre, que deixa transparecer toda sua paixão pelo conhecimento através da maneira leve e segura com a qual conduzia seus ensinamentos e reflexões trazidos nos nossos encontros que contribuíram muito para o meu crescimento.

Agradecer ao Professor Walter Júnior, membro da banca de qualificação e defesa, um encontro direcionador para os rumos dessa pesquisa. Agradeço o tempo que dispôs para participar desse meu processo formativo e as contribuições trazidas que me fizeram percorrer esse caminho de maneira mais suave e alegre.

Agradecer muito e especialmente, a minha orientadora Arilene Medeiros, minha “mãe acadêmica”, que trilhou ao meu lado esse processo com seriedade e carinho me ensinando a caminhar com autonomia e confiança. As suas orientações para as construções, desconstruções e reconstruções do texto fizeram-me entender a implicação desse processo na minha própria construção como ser humano. Obrigada por acreditar no meu potencial e me fazer acreditar que sou capaz.

E, finalmente, agradecer a todos que fazem a escola da pesquisa, pelo acolhimento, contribuição e abertura para que eu pudesse realizar esse trabalho.

Sou feita de retalhos

Pedacinhos coloridos de cada vida que passa pela minha e que vou costurando na alma. Nem sempre bonitos, nem sempre felizes, mas me acrescentam e me fazem ser quem eu sou.

Em cada encontro, em cada contato, vou ficando maior... em cada retalho, uma vida, uma lição, um carinho, uma saudade... Que me tornam mais pessoa, mais humana, mais completa.

E penso que é assim mesmo que a vida se faz: de pedaços de outras gentes que vão se tornando parte da gente também. E a melhor parte é que nunca estaremos prontos, finalizados... haverá sempre um retalho novo para adicionar à alma.

Portanto, obrigada a cada um de vocês, que fazem parte da minha vida e que me permitem engrandecer minha história com os retalhos deixados em mim. Que eu também possa deixar pedacinhos de mim pelos caminhos e que eles possam ser parte das suas histórias.

E que assim, de retalho em retalho, possamos nos tornar, um dia, um imenso bordado de "nós".

Cris Pizziment

RESUMO

Este estudo discute a subjetividade na gestão escolar. Tem como objetivo geral analisar a relação entre os condicionantes subjetivos dos gestores escolares e suas práticas profissionais na Escola Municipal Miguel Arcanjo, situada em Quixeré-CE. Por meio de uma pesquisa empírica de cunho qualitativo, a metodologia constituiu-se de um estudo de caso, que utilizou como procedimento de construção dos dados a observação participante, o diário de pesquisa escrito pela pesquisadora e a entrevista livre conversacional com 05 sujeitos: a diretora, duas coordenadoras pedagógicas da escola, um morador da comunidade e o presidente do sindicato dos professores de Quixeré-Ce. Os dados foram analisados à luz do referencial teórico estudado e da análise de conteúdo proposta por Bardin (2009). A fundamentação teórica está ancorada em Fortuna (2000), Almeida (2016), Alves-Mazzoti (2006), André (1995), Aranha (2015), Barbosa; Hess (2010), Costa (2011), Martins (2015) e Sousa (2016), dentre outros. Os resultados demonstram que a gestão dessa escola exerce um forte poder de articulação e mediação alicerçado diretamente com as relações afetivas que existem no espaço escolar e se estendem à comunidade.

Palavras-chave: Subjetividade. Espaço Escolar. Práticas. Contexto Histórico. Gestão Gerencialista.

ABSTRACT

This study discusses the subjectivity in the school management. It has as general objective to analyze the relationship between school managers subjective conditions and professional practices in Escola Municipal Miguel Arcanjo, placed on Quixeré-CE. Through empirical research of a qualitative nature, the methodology consisted in a case study, that used as procedure of data construction the participant observation, the research journal written by the researcher and the free conversational interview with 05 subjects: the headmaster, two pedagogical coordinators of the school, a community resident and the president of the teachers' union of Quixeré-CE. The data were analyzed in the light of theoretical framework studied and the content analysis proposed by Bardin (2006). The theoretical foundation is anchored in Fortuna (2000), Almeida (2016), Alves-Mazzoti (2006), André (1995), Aranha (2015), Barbosa; Hess (2010), Costa (2011), Martins (2015) and Sousa (2016), among others. The results demonstrate that this school management has a strong articulation power and mediation based directly on the affective relationship that exists in the school space and extend to the community.

Key-words: Subjectivity. School Space. Practice. Historical Context. Managerial Management.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ARENA - Aliança Renovadora Nacional
BDTD - Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CE - Conselho Escolar
CF/88- Constituição Federal promulgada em 1988
CRAS - Centro de Referência de Assistência Social
EAPS - Escola, Aprendizagem, Ação Pedagógica e Subjetividade na Educação
EMMA - Escola Municipal Miguel Arcanjo
EEM - Escola de Ensino Médio
IBICT - Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
LRE - Lei de Responsabilidade Educacional
LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MDB - Movimento Democrático Brasileiro
OBA - Olimpíada Brasileira de Astronomia
PCR/MAG - Plano de Carreira e Remuneração do Grupo Ocupacional
Atividades do Magistério
PDC -Partido Democrata Cristão
PDEEscola - Plano de Desenvolvimento da Escola
PEE - Plano Estadual de Educação
PETECA- Programa de Educação contra Exploração do Trabalho da Criança e do Adolescente
PME - Plano Municipal de Educação
PMDB - Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PNE - Plano Nacional de Educação
POSEDUC - Programa de Pós-Graduação em Educação
PPP - Projeto Político Pedagógico
PPS - Partido Popular Socialista
PRB - Partido Republicano Brasileiro
PRP - Partido Republicano Popular
PSB - Partido Socialista Brasileiro

PSDB - Partido da Social Democracia Brasileira
PSD - Partido Social Democrático
PSE - Programa Saúde na Escola
SAEB - Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEDUC/CE - Secretaria de Educação do Estado do Ceará
SME- Secretaria Municipal de Educação
SPAECE - Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará
UDN - União Democrática Nacional
UECE - Universidade Estadual do Ceará
UEI – Unidade de Educação Infantil
UERN - Universidade do Estado do Rio grande do Norte
UFC - Universidade Federal Do Ceará
UFRN - Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFSCar - Universidade Federal de São Carlos
UnB - Universidade de Brasília
UNESP - Universidade Estadual Paulista
UNIFESP - Universidade Federal de São Paulo
USP - Universidade de São Paulo
UVA - Universidade do Vale do Acaraú

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: O processo de derivação das categorias iniciais para as intermediárias e das intermediárias para as finais.....	45
Quadro 2: Documentos consideráveis para a análise no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES e BDTD.....	64
Quadro 3: Dissertações do POSEDUC sobre gestor e gestão.....	75
Quadro 4: Distribuição dos alunos por salas.....	91
Quadro 5: Formação, situação funcional, lotação e tempo de serviço dos professores da EMMA em 2019.....	92

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Resultados do SPAECE da EMMA nos anos 2008 e 2018.....	98
Tabela 2: Escala de proficiência média do ano de 2018.....	98

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Documentos consideráveis para a análise no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES.....	62
Gráfico 2: Documentos consideráveis para a análise na BDTD.....	63
Gráfico 3: Dissertações concluídas no POSEDUC entre 2011 e 2017.....	74

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Mapa do município de Quixeré-Ceará.....	81
---	----

SUMÁRIO

1 A CONSTRUÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO.....	16
1.1 PERCURSO PROFISSIONAL: VIVENCIANDO AS TRANSIÇÕES NA EDUCAÇÃO.....	16
1.2 CONSOLIDAÇÃO DO ENCONTRO COM O TEMA DA SUBJETIVIDADE.....	21
1.3 ORGANIZAÇÃO DA DISSERTAÇÃO	27
2 OS CAMINHOS DA PESQUISA.....	29
2.1 A PERGUNTA DE PARTIDA E OS OBJETIVOS.....	33
2.2 MECANISMOS DE CONSTRUÇÃO DOS DADOS.....	35
2.3 A ANÁLISE DE CONTEÚDO E O PROCESSO DE DERIVAÇÃO DAS CATEGORIAS.....	40
3 SUBJETIVIDADE E PRÁTICAS DE GESTÃO NO COTIDIANO ESCOLAR	48
3.1 BREVE RELATO SOBRE CONHECIMENTO E SUBJETIVIDADE	49
3.2 CONDICIONANTES SUBJETIVOS: BUSCANDO A COMPREENSÃO À LUZ DE FORTUNA.....	53
3.3 SUBJETIVIDADE E PRÁTICAS DE GESTÃO NA PRODUÇÃO ACADÊMICA...	57
4 LÓCUS DA PESQUISA: ESCOLA MUNICIPAL MIGUEL ARCANJO - “A EDUCAÇÃO EDIFICA O HOMEM”	80
4.1 QUIXERÉ: O LUGAR DE PERTENÇA DA ESCOLA	81
4.2 CARACTERIZANDO A ESCOLA MUNICIPAL MIGUEL ARCANJO	90
4.3 PRINCÍPIOS LEGAIS QUE NORTEIAM A ESCOLA MUNICIPAL MIGUEL ARCANJO.....	101
5 CONDICIONANTES SUBJETIVOS NO COTIDIANO DA GESTÃO DA ESCOLA PÚBLICA	117
5.1 CARACTERIZAÇÃO DA TRAJETÓRIA PESSOAL E PROFISSIONAL DAS GESTORAS.....	118
5.2 AS PRÁTICAS DAS GESTORAS NA ESCOLA	131
5.3 RELAÇÕES NA ESCOLA	145
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	154
REFERÊNCIAS.....	158
APÊNDICE A	164
APÊNDICE B	166

1 A CONSTRUÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO

Chove ouro baço, mas não no lá-fora... É em mim...
Fernando Pessoa

Este capítulo objetiva explicitar a organização da dissertação e a minha aproximação com objeto de estudo através das reminiscências da formação profissional que serviram como ponto de partida para aguçar o desejo de entender como os condicionantes subjetivos podem estar presentes nas práticas dos gestores escolares.

1.1 Percurso profissional: vivenciando as transições na educação

Meu contato com os livros e a escola aconteceu de forma natural: minha mãe era professora e lecionava em um pequeno salão ao lado da nossa casa e como tinha que se dividir entre os cuidados com a casa, com as crianças (meu irmão mais velho e eu) e as aulas, ela me levava para a sala de aula. Assim cresci: dentro de uma sala de aula!

Anos mais tarde, minha mãe foi convidada pelo prefeito para assumir a coordenação das escolas municipais e eu me mudei: passei a ficar a maior parte do tempo na Biblioteca Pública Municipal, que funcionava em um prédio anexo à Coordenação de Educação. Foi nesse espaço que me descobri leitora e apaixonada por livros. Passava a maior parte do tempo ajudando a organizar as estantes e mexendo nos livros. Dessa forma, aprendi a ler. Quando fui matriculada no Jardim da Infância com 6 anos, idade em que os outros seriam alfabetizados, eu já sabia ler para orgulho de minha mãe e alegria da professora D. Maria, uma senhora muito simpática e gentil. Os anos seguintes transcorreram sem muitas preocupações. Assim, concluí o primário, o ginásial e o segundo grau.

Nasci em uma família com uma tradição profissional sempre voltada para a educação, herança do meu avô que se consolidou com minha mãe, passando o encantamento de ser professor para quase todos da nossa geração. Comecei a lecionar com 19 anos em uma escola da rede particular do município de Quixeré. Na época, ainda universitária do curso de Letras, na Universidade Estadual do Ceará (UECE).

No último ano de conclusão do curso universitário, fui convidada pela prefeita eleita do município, a Sra. Luzimar Bandeira, para assumir a função de Coordenadora Pedagógica da Rede Municipal de Ensino, o cargo era escolhido por indicação. Assim, fui introduzida na teia da educação do município, uma professora que não havia cursado o Pedagógico no 2º grau e no ensino superior estava concluindo o curso de Letras, no qual constava na grade curricular somente duas disciplinas que traziam as discussões sobre o pedagógico: Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º e 2º Grau e Didática. Estava sendo desafiada a coordenar o fazer pedagógico de todas as escolas da rede municipal. Encontrei-me diante de um grande desafio e ele foi aceito. Tive que aprender na prática a teoria e a execução em um processo contínuo e paralelo. Como coordenadora municipal, além dos estudos em casa, participei de muitos cursos de formação oferecidos pela Secretaria de Educação do Ceará, assumindo a responsabilidade de ministrar esses cursos para os professores do meu município, e em alguns momentos fui chamada para realizar essas formações nos municípios vizinhos. Essa experiência contribuiu significativamente para a construção da educadora que me tornei.

O entrelaçar da vida profissional à vida pessoal seguia seu fluxo natural: havia me casado e já tinha meu primeiro filho, que nasceu em 1996, e em 1999 nasceu meu segundo filho.

Assumi a coordenação das escolas municipais entre os anos de 1998 e 2002. Em 2002, aprovada no concurso público para a função de gestora escolar das escolas estaduais, assumi o cargo de Coordenadora da EEM Gov. Manoel de Castro Filho, a única escola de ensino médio da cidade. Com alguma bagagem de conhecimentos práticos já consolidados na coordenação do Ensino Fundamental e movida pela constante inquietação da superação dos limites, fui assumir a coordenação do Ensino Médio.

É importante destacar que já tinha feito parte do quadro temporário de professores dessa unidade de ensino nos anos anteriores. Fui aprovada no Concurso Público para professores realizado pela Secretaria de Educação do Estado do Ceará (SEDUC/CE), em 1998, e assumi a vaga como professora de Língua Portuguesa, em 2002. Assumi, então, como coordenadora pedagógica da escola estadual de 2002 a 2004.

A descrição do início da minha trajetória profissional marcada pelas experiências na gestão escolar justifica o fato de me encontrar profundamente envolvida com a pesquisa em políticas públicas em educação. É como se em um movimento inverso, hoje eu estivesse questionando e buscando entender o que vivenciei na prática.

Os anos de 1997 a 2002, em que estive a frente da educação municipal, foram marcados por intensas mudanças decorrentes das modificações na legislação nacional. As demandas para adequação da rede para o cumprimento do que se encontrava regulamentado nas leis chegavam no município e eram cumpridas sem muita reflexão por parte dos dirigentes e dos professores envolvidos diretamente no processo. Algumas dessas mudanças impactavam o fazer pedagógico e o cotidiano das escolas públicas municipais.

A Constituição Federal promulgada em 1988 (CF/88) foi a grande propulsora dessas mudanças, especialmente as que se referem à gestão democrática nas escolas públicas. As primeiras diretrizes que orientam essa política de gestão democrática nas escolas estão no Capítulo III que trata da Educação, da Cultura e do Desporto, no Art. 206, da Carta Magna que apresenta como um dos princípios que servirão de base para se ministrar o ensino a “gestão democrática do ensino público, na forma da lei” (BRASIL, 2016, p. 123).

Em 1996, foi aprovada a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Lei Nº. 9.394/1996, em consonância com a CF/88, que preconiza no Art. 14 que “os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades” (BRASIL, 2017, p. 15), tendo como princípios norteadores “a participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola” e a “participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes” (BRASIL, 2017, p. 15).

Diante desse contexto, os municípios necessitavam buscar as adequações necessárias para que se cumprisse o que determinava a lei. Na época, devido a obrigação imposta pela legislação, desenvolvemos um projeto no qual foram elaborados em conjunto, através de uma assessoria específica, os Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) de todas as escolas da rede municipal.

A elaboração aconteceu com o acompanhamento da assessoria e da equipe da Secretaria Municipal de Educação (SME) da qual eu era a coordenadora pedagógica. O processo aconteceu da seguinte forma: mensalmente a professora contratada para assessorar vinha até o município e se reunia com representantes das escolas: gestores, pais, funcionários e alunos.

Os gestores levavam como tarefa reunir os demais membros da comunidade escolar em suas respectivas comunidades para juntos construir o que era solicitado em cada novo encontro. Dessa forma, o PPP era construído passo a passo com todos os envolvidos até a formulação final do documento.

Em 2017, tive acesso novamente ao PPP de uma escola. Na oportunidade, observei que permanecia praticamente igual ao que havia sido elaborado há dezoito anos, com pequenas alterações. Ao compreender o PPP como um dos mecanismos presentes nas políticas públicas voltadas para a qualidade da educação e para a implementação da gestão democrática nas escolas, evidencia-se a necessária relação existente entre gestão democrática e a participação da comunidade escolar. Essa constatação, que, praticamente, nada havia sido alterado no PPP dessa escola, levou-me a questionar sobre como os sujeitos que fazem o cotidiano da escola vivenciam o processo que envolve a gestão em suas práticas cotidianas.

Paralelo ao processo de elaboração do PPP, acontecia também a formação dos Conselhos Escolares (CE), organismos colegiados responsáveis por contribuir com a gestão administrativa, pedagógica e financeira da escola, garantindo a inclusão da sociedade no processo de democratização da educação. Realizamos uma agenda de reuniões em todas as escolas com mais de 50 alunos com a participação da comunidade escolar para a formação dos conselhos.

Durante esses momentos, a função e a necessidade da formação do Conselho eram explicadas para os pais que recebiam essa informação com certa resistência e logo após escolhiam os representantes que iriam compor o CE, essa escolha acontecia com um certo grau de dificuldade. O processo era realizado de maneira apressada, sem esclarecimentos mais aprofundados.

A nossa missão enquanto SME era formar o Conselho, pois, o município necessitava para receber a verba transferida do Ministério da Educação, visto que esse conselho teria a função de unidade executora responsável por gerir os recursos vindos da União nas escolas com mais de 50 alunos, as demais continuariam recebendo via prefeitura. A grande preocupação para que fosse formado os Conselhos nas escolas era a financeira. A missão voltada para o pedagógico era delegada para segundo plano, quando acontecia.

Diante de toda essa demanda burocrática para o cumprimento das leis, observei a apreensão e o desgaste dos gestores das escolas municipais nesse momento. O que mais me impressionava é que todos tinham uma maneira particular de chegar até o objetivo pretendido. O fato é que todos cumpriam o que era estabelecido. Entretanto, percebi a insatisfação de alguns para cumprir essas demandas, enquanto outros pareciam incorporar tudo a rotina, parecendo mais leve.

Outro ponto que me intrigava é que alguns conseguiam mobilizar a comunidade escolar para contribuir com o processo, enquanto outros tomavam as atribuições como um fardo, realizando as tarefas quase sozinhos. Isso também era notório nos encontros mensais com os diretores, alguns traziam a equipe da escola para participar do momento, inclusive representação de pais, e alguns vinham sozinhos com o material coletado.

Essas observações levavam-me a refletir e a buscar as razões que existiam por trás das atitudes presentes na atuação desses gestores. Naquele momento, passava a me debruçar sobre a descoberta da essência que comanda nossas atitudes: a subjetividade.

A experiência na coordenação das escolas municipais me proporcionava a oportunidade de ter contato com várias pessoas que pensavam e agiam de forma diferente. Em minhas visitas às escolas, dedicava-me mais as conversas informais com os gestores do que mesmo com a fiscalização do cumprimento das demandas burocráticas. Buscava me aproximar dos gestores à medida que eles me proporcionavam isso, respeitando suas limitações e tentando entender as suas ações. Assim, nasceu em mim o desejo de buscar o entendimento desse universo escondido e as práticas que aconteciam no cotidiano das escolas.

1.2 Consolidação do encontro com o tema da subjetividade

As inquietações que surgiram durante a experiência na coordenação da SME ficaram por um longo período adormecidas, até resolver cursar o mestrado, um desejo pessoal que teve que esperar vinte anos enquanto me dedicava ao meu projeto maior de vida: encaminhar meus filhos.

Em 2018, a minha vida iniciou um novo ciclo: meus filhos já na universidade e eu decidi que era hora de realizar o meu sonho pessoal de ser mestre. Com determinação, encaminhei uma carta para ser aceita como aluna especial na disciplina de Tópicos Especiais em Práticas Educativas: Gestão e Perspectivas Epistemológicas Contemporâneas, ministrada pelos professores Joaquim Barbosa e Arilene Medeiros, e fui aceita. Comemorei esse momento como meu ingresso no mestrado e parti para o enfrentamento de uma sala de aula, como aluna, após vários anos afastada do ambiente acadêmico. É certo que nunca parei de estudar, pois a profissão de professora exige uma constante disciplina e busca pelo conhecimento.

As discussões encaminhadas pelos professores Joaquim Barbosa e Arilene Medeiros colocavam em evidência a importância da valorização do sujeito e de todo o seu contexto dentro do universo escolar. Na própria ementa constava “ênfase no sujeito da ação administrativa”. Era uma outra maneira de falar sobre gestão escolar. As discussões extrapolavam o fazer cotidiano dos gestores e seus aspectos burocratizantes e levavam a pensar na escola como um conjunto de sujeitos que se reuniam em torno de um objetivo comum: a busca pela democracia.

Nas leituras obrigatórias da disciplina, deparei-me com o livro “Gestão escolar e subjetividade”, de Maria Lúcia Fortuna, e nessa leitura encontrei vários indícios que poderiam responder as minhas perguntas feitas, anteriormente, enquanto coordenadora das escolas municipais.

Dessa forma, surgiu o desejo de pesquisar sobre a subjetividade na gestão escolar. Inicialmente, a ideia da investigação era voltada para a análise das ações cotidianas dos sujeitos frente às práticas de gestão democrática na escola, enfocando a legislação. Com esse projeto inicial, fui aprovada como aluna regular do Mestrado em Educação da Universidade do Estado do Rio grande do Norte (UERN), no segundo semestre de 2018.

Como mestranda, participei do “I Colóquio de Pesquisas em Políticas Educacionais: A construção do conhecimento em educação”, na Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN, em Natal-RN, no qual apresentei a proposta de pesquisa “Entre os mecanismos legais e as vivências: a gestão democrática no cotidiano da escola”. As professoras comentaristas do grupo destacaram alguns aspectos que necessitavam ser revistos e reforçaram a ideia que um dos principais ganhos com a gestão democrática é a escola ser vista como uma instância de acolhimento, na qual os pais se sintam também responsáveis pela educação de seus filhos e que tenham noção de seus direitos e também dos deveres com a convivência democrática. Senti que precisava vincular o meu estudo para ouvir a escola, construir pontes, contribuir para a escola perceber a sua importância para com a comunidade e, conseqüentemente, ampliar a participação da comunidade. O ponto de partida seria perceber como os sujeitos atuam concretamente.

No semestre seguinte, 2019.1, iniciaram as aulas da disciplina de Seminário de Pesquisa, oferecida para os mestrandos da linha de pesquisa de Políticas e Gestão da Educação, ministrada pelos professores Allan Solano e Arilene Medeiros. Nessa disciplina, tive a oportunidade de refletir, repensar e rever todo o processo de pesquisa desde a pergunta de partida à metodologia que seria utilizada. Logo no início, na apresentação da proposta de pesquisa em um seminário, a professora alertou para o fato que o meu projeto inicial apresentava três autores de perspectivas epistemológicas diferentes para embasar o meu objeto de estudo. Repensando sobre o objetivo da pesquisa entrelaçado ao desejo de conhecer mais sobre a subjetividade do gestor escolar, o título provisório passou por um novo aprimoramento, a seguir: “Subjetividade e democracia: implicações nos fazeres cotidianos da escola”.

As contribuições oferecidas pelos colegas e pelos professores despertaram muitas inquietações e, com isso, surgiram os novos caminhos. A provocação feita pela orientadora: “Pense no que lhe motiva a pesquisar. O que realmente você quer?”, fez-me reler o livro de Maria Lúcia Abrantes Fortuna, pois esse estudo auxilia a entender minhas escolhas profissionais ao apresentar o modelo feminino como um “traço identificatório histórico-cultural” que marca a escola.

Vejo uma relação entre o meu percurso na educação com o da minha mãe: venho seguindo, de maneira inconsciente, o mesmo trajeto trilhado por ela. Lecionei nas mesmas escolas que ela lecionou, fui coordenadora das escolas municipais como ela também foi e assumi a coordenação da escola estadual, como ela também havia feito. Como dito por Fortuna (2000, p. 88), “parece que há um compromisso histórico-familiar com a profissão”. Esse compromisso também está presente na minha construção como sujeito e reflete nas minhas escolhas profissionais.

Outro aspecto que me fez refletir foi a maneira como observava minha mãe resolver as demandas da SME, enquanto coordenadora do Órgão Municipal de Educação¹, sempre ouvindo as pessoas, buscando as soluções em parceria com as escolas, e, por vezes, entrando em pequenos atritos com a administração por defender a autonomia das instituições. Ela trazia para o contexto práticas democratizantes, em uma época na qual não se falava em democracia no ambiente escolar.

A busca de entender o que leva os sujeitos a agirem de determinada maneira frente a algumas situações sempre me inquietou. Após essas reflexões, o objeto da pesquisa começou a se definir. O que me motivou a fazer a pesquisa é entender qual a relação dos condicionantes subjetivos e as práticas dos gestores escolares, considerando qual a relação existente entre as histórias de vida de cada gestor e suas vivências no cotidiano das escolas. Eis a minha proposta.

Após escrever todas essas reflexões, tive a primeira orientação presencial com a minha orientadora do mestrado. Definimos a pergunta de partida inicial: Qual a relação entre os condicionantes subjetivos e a gestão democrática na Escola Municipal X, de Quixeré?

Assim, iniciei as observações na escola, com o objetivo de me inserir no contexto e sentir os meios e maneiras que seriam necessários para desenvolver o estudo, que já se apresentava com algumas ideias definidas de como seria o processo. Entretanto, quando estamos imersos no campo da pesquisa, o próprio objeto vai nos dando pistas de como ele deve ser estudado,

¹ Antes de existir a Secretaria Municipal de Educação, o órgão responsável pela organização, acompanhamento e apoio pedagógico das escolas municipais era o Órgão Municipal de Educação.

e a pesquisa vai se reestruturando e se transformando no decorrer desse contato. Dessa forma, durante a observação do cotidiano da escola, defini que o caminho que me levaria a conhecer sobre a influência da subjetividade na gestão escolar seria priorizar, como objeto de pesquisa, os próprios gestores da escola, suas histórias de vida, suas práticas e todo o percurso construído por elas, ou seja, a busca de entender como a subjetividade das profissionais que lidam com a gestão encontra-se presente em suas práticas escolares.

As observações da pesquisa e as leituras realizadas para embasar teoricamente o estudo levaram-me a fazer algumas reflexões sobre o que o título provisório estava propondo. Quando defini no título os termos “subjetividade” e “democracia”, deixava implícito a ideia que nessa escola existiam práticas democráticas, entretanto, essa constatação só poderia ser feita após o conhecimento das práticas que nelas existiam, assim, o título passou por uma nova redefinição, a seguir: “Subjetividade e gestão escolar: implicações nos fazeres cotidianos da escola”.

As experiências, os aprendizados e os crescimentos vividos durante a pesquisa do mestrado não são possíveis de serem escritos em uma dissertação. Como coloca o Prof. Joaquim Barbosa, é o registro dos nossos “andaimes da construção” (BARBOSA, HESS, 2010) aprimorados que são mostrados no final. Durante esse percurso, um dos momentos mais intensos e gratificantes é o momento da qualificação. Foi nessa etapa que entendi o significado de tudo que estava vivendo. Deixo registrado, a seguir, os escritos do meu diário de pesquisa do dia do exame de qualificação:

Nas páginas que seguem estarei colocando minhas impressões e o que vivenciei por ocasião do exame de qualificação, considerando minhas anotações registradas em meu diário de pesquisa em setembro de 2019.

Hoje é o dia do exame de qualificação. Um misto de sensações domina a minha cabeça. Tenho consciência da importância desse momento como um definidor do horizonte da minha pesquisa, mas isso não me causa angústia. Na verdade, estou ansiosa para ouvir as contribuições. Acredito que algumas incertezas serão elucidadas nessa hora.

Durante esse processo de preparação para a qualificação, percebi o quanto ainda somos limitados com relação à abertura para sermos observados e analisados por outros. Os assuntos giram mais em torno do que dirão os

membros da banca ao invés de como está a pesquisa e o que ela irá contribuir para o crescimento do pesquisador e, conseqüentemente, para a educação. É a nossa manifestação narcísica que insiste em nós colocar como seres perfeitos, portanto, não passíveis de correção e direcionamentos.

Relaciono esse momento com o que acontece cotidianamente nas nossas vidas, quando precisamos de ajuda e nos furtamos a buscá-la para evitar um confronto com aquilo que construí e que tenho como um produto meu, levando ao falso pensamento que tudo que vier a desqualificar será uma ofensa direta a quem o fez. Entretanto, esquecemos que é na troca, na escuta e na partilha que o crescimento acontece. Apesar de tentar manter com os colegas um clima de tranquilidade, às vezes, evito expressar minha impressão desse momento por receio de me acharem autossuficiente. Entretanto, o que coloco é que sei das limitações do meu trabalho, sei que preciso de outros olhares, sendo assim, esse momento, para mim, é sentido como algo que só vem a somar e a acrescentar para a minha pesquisa.

E nesses momentos os imprevistos acontecem... acabo de ser informada que o carro que me leva até Mossoró apresentou um problema mecânico e não poderá ir. Isso não estava na previsão, principalmente para o dia de hoje! O horário do meu exame de qualificação é somente 16h, mas preciso chegar para o exame da minha amiga que terá início às 9h. E agora? É a hora do pânico. Sem ter outra saída, vou de mototáxi até a cidade de Baraúnas, que fica distante 53 km da minha cidade e de lá vou até Mossoró. Uma viagem longa e na estrada revisando o texto mentalmente. O inusitado sempre presente no caminho. A vida, assim como a pesquisa, toma seus próprios direcionamentos e cabe a nós fazermos as adaptações para que os resultados sejam alcançados. Objetivos acabam recebendo influências da estrada e daquilo que pensamos inicialmente e, de repente, parecem ter vida própria e é quem passam a nos conduzir. Enfim, cheguei a tempo na UERN.

O exame de qualificação foi além das expectativas. A apresentação que parece ser o momento mais difícil para todos, para mim transcorreu de maneira tranquila, a regência de sala de aula nos proporcionou esse conforto. Quando passamos pela vida dentro da escola e com os constantes imprevistos que a sala de aula traz, a gente aprende a lidar com isso. A apreensão é somente com relação ao que será colocado pelos professores da banca. Enquanto falo

sobre a minha pesquisa, tento manter os olhares voltados para eles. Vi nos olhos da minha orientadora a confirmação e o apoio que precisava. O Prof. Joaquim Barbosa olhou atento e me transmitiu segurança. O Prof. Walter Júnior, membro externo da banca, era o único que não conhecia e, principalmente, voltada para ele conduzi a apresentação. Que momento forte! É a apreciação de uma academia sobre o meu trabalho me trazendo a memória, como em um filme, de tudo que me trouxe até aqui. Era hora de controlar as emoções e tudo que estava acontecendo.

O Prof. Walter iniciou o seu parecer desejando uma tarde de aprendizagens e saudou a primavera. Sim, hoje, 23 de setembro, é o início da primavera! A estação das flores, dos cheiros, e da vida se manifestando da maneira mais bela! A saudação dele me fez sorrir e me trouxe uma lembrança doce da casa da minha vó. É um turbilhão de emoções que se encontram presentes! Em seguida, falou para mim: “Você é muito bonita, sua beleza encontra-se no transbordar da sua rigorosidade (desejo de saber) e amorosidade ao saber”. Que frase impactante para o início de um parecer! A forma sincera e gentil com que ele conduziu suas colocações abriu um espaço de formação tão profunda que dava para sentir no ar o encontro do que ele colocava com o pensamento da minha orientadora. Meus olhos se voltavam dele para ela. Eu precisava sentir o quanto do que ele dizia era validado por ela. As contribuições eram voltadas, principalmente, para o meu jeito de conduzir a pesquisa e o tempo todo ele me conduzia para uma pesquisa mais voltada para minha terra, para o meu povo, para minha história sem, entretanto, esquecer o rigor científico que a dissertação exige. São considerações que irei rever com minha orientadora e decidir agora como iremos continuar. Porém, saí com a cabeça fervilhando de ideias para esse prosseguir. A professora Arilene cultivava em nós esse processo de autonomia, de autorização.

Em seguida, foi o parecer do Prof. Joaquim, que considerou importante todas as observações feitas pelo Prof. Walter e salientou a importância do diário de pesquisa nesse processo. O Prof. Joaquim é profundamente implicado com minha formação, demonstrou esse cuidado desde quando ainda cursava a disciplina especial e me orientava sobre a construção do projeto, não a construção metodológica, e sim a organização das ideias.

Foi um rico momento de aprendizagem para todos os presentes, pois como a banca foi aberta, algumas amigas vieram participar. Saí com o compromisso de fazer um bom trabalho diante das expectativas que foram geradas. Alguns conceitos serão redimensionados, algumas páginas serão perdidas, mas é nesse processo que acontece a pesquisa. A sensação que tenho é que a minha pesquisa não é tão minha como pensava. Ela agora passa a pertencer a comunidade acadêmica e, acima de tudo, ela pertence ao meu povo, ao lugar de onde venho e à comunidade pequena na zona rural do interior do Ceará, onde busco observar o sujeito que se encontra na gestão escolar.

O trabalho de pesquisa, como aponta Mills (2009), deve estar associado a vida do pesquisador que deve conceber a construção de uma pesquisa como um “artesanato intelectual”, no qual “o artesanato é o centro de você mesmo, e você está pessoalmente envolvido em cada produto intelectual em que possa trabalhar” (MILLS, 2009, p. 20). Desse modo, dediquei-me ao exercício provocante de estudar e pesquisar sobre a subjetividade, com enfoque nas práticas dos gestores escolares, escolhendo como *lócus* uma escola pública da minha cidade natal, na qual foi forjada a minha própria subjetividade.

Nesse percurso, escrever sobre subjetividade configurou-se como um desafio para uma pesquisadora principiante, pois, o tempo todo estamos trazendo as nossas próprias implicações para o campo das análises, fazendo relações e nos deixando influenciar, enquanto somos influenciados pelo contexto da pesquisa.

1.3 Organização da dissertação

Esta dissertação está organizada em cinco capítulos. O primeiro capítulo, **A construção do objeto de estudo**, procura explicitar o percurso da construção desse objeto, partindo da minha trajetória de formação profissional e dos elementos que apontem para a relação existente com o objeto de estudo, culminando com a estrutura da dissertação.

O segundo capítulo, **Percursos metodológicos: os caminhos da pesquisa**, apresenta as questões estruturais da dissertação, a saber: a pergunta que serviu como norte para a pesquisa; os objetivos; o esboço

metodológico; a escolha da análise de conteúdo desenvolvida por Bardin (2009) para a análise dos dados construídos.

O terceiro capítulo, **Subjetividade e práticas de gestão no cotidiano escolar**, explicita o aporte teórico da pesquisa. Inicialmente, traz uma discussão sobre conhecimento e subjetividade no campo das ciências. Continuamos esse debate abordando a questão da subjetividade relacionada à gestão escolar, tendo como base os estudos realizados por Fortuna (2000), e apresentando o levantamento das dissertações e teses, que aconteceu em dois momentos distintos, a saber: a pesquisa no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD); o levantamento das dissertações realizadas no Programa de Pós-Graduação em Educação (POSEDUC), da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN).

O quarto capítulo, **Lócus da pesquisa: Escola Municipal Miguel Arcanjo - “a educação edifica o homem”**, tem objetiva apresentar o *lócus* da pesquisa e contextualizar a escola no espaço social, ou seja, o município no qual se encontra inserida. Dentro da caracterização, destacamos aspectos relacionados à estrutura física, administrativa e pedagógica da escola, assim como os princípios legais que norteiam o funcionamento da instituição.

O quinto capítulo, **Condicionantes subjetivos no cotidiano da gestão da escola pública**, traz uma discussão analítica sobre os condicionantes subjetivos dos gestores, objetivando compreender a implicação da subjetividade nas práticas escolares. Com base na observação participante e nas entrevistas realizadas, o texto é construído a partir da caracterização da trajetória pessoal e profissional das gestoras escolares, identificando e problematizando as práticas e as relações dos sujeitos no espaço escolar.

Nas considerações finais, reforçamos os principais achados da pesquisa com nossas impressões acerca do processo realizado.

2 OS CAMINHOS DA PESQUISA

A pesquisa surgiu do desejo de conhecer mais sobre um tema que perpassou toda a minha vida profissional: a subjetividade dos gestores e a influência sobre suas práticas. Inicialmente, para que o processo se desenvolvesse, foi necessário identificar qual era a pergunta que seria o norte para a pesquisa, definir os objetivos a serem alcançados, partindo de um geral, delimitando com os específicos, e traçar o esboço metodológico para esse percurso. Essa organização, realizada *a priori*, antes de adentrar no campo empírico da pesquisa, sofreu modificações pontuais ao longo do processo. Em alguns momentos, a sensação percebida era que o objeto de pesquisa tinha vida e vontades próprias, independentemente do que havia sido esquematizado por mim para tentar aprendê-lo, desafiando-me o tempo todo.

Dessa forma, enquanto realizava os estudos teóricos e vivenciava o cotidiano da escola, busquei trilhar um planejamento para a pesquisa, considerando as mudanças no percurso que foram se definindo ao longo do tempo de construção dos dados teóricos e empíricos. A pesquisa ia se delineando com seus progressos e retrocessos, com suas certezas e dúvidas. O título era alterado, o sumário era atualizado, objetivos eram mais bem redigidos, o texto era revisado, enfim, um processo inacabado pela busca de um conhecimento que dava sentido ao esforço empreendido. Era a própria pesquisa se definindo. Quivy e Campenhoudt (2005, p. 15) respaldam o percurso realizado na pesquisa ao afirmarem que “esse nunca se apresentará como uma simples soma de técnicas que se trataria de aplicar tal e qual se apresentam, mas sim como um percurso global do espírito que exige ser reinventado para cada trabalho”.

A investigação foi realizada de acordo com os pressupostos da pesquisa qualitativa, fundamentada em Minayo (1994) e Macedo (2009). Segundo Minayo (1994, p. 21), uma pesquisa de abordagem qualitativa “trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes”. Sendo esse estudo voltado para a subjetividade dos gestores, é fundamental a observação das ações, as relações dos sujeitos e a busca dos significados para o contexto e o entendimento das inferências presentes, assim os

resultados obtidos na construção dos dados para a análise, voltam-se para a observação dos valores e atitudes dos sujeitos pesquisados.

Esse tipo de pesquisa exige um rigor necessário em busca da qualidade epistemológica, metodológica e ética da pesquisa. Assim, a natureza qualitativa dessa pesquisa se evidencia nas características do próprio objeto que foi investigado, os condicionantes subjetivos, que se encontram implicados nas práticas profissionais dos gestores escolares, não sendo possíveis de serem captados dentro de uma perspectiva quantitativa.

Macedo (2009, p. 76) fala sobre um “rigor outro” quando aborda as pesquisas qualitativas e afirma que “nosso maior desafio é realizar uma refinada aliança imbricando rigor e pertinência nas pesquisas qualitativas em educação”. Isso exige do pesquisador que a pesquisa esteja pautada em uma perspectiva epistemológica que situe ao fazer a pesquisa e fundamente as escolhas que se iniciam no problema que será abordado, passando pela escolha da metodologia e da base teórica e orientando a forma com os dados serão analisados.

Sendo esse estudo voltado para a subjetividade dos gestores, foi fundamental a observação das ações, as relações dos sujeitos e a busca dos significados para o contexto e o entendimento das inferências presentes. Dessa forma, os resultados obtidos na construção de dados para a análise, voltaram-se para a observação dos valores e atitudes dos sujeitos pesquisados.

Os sujeitos da pesquisa foram as três educadoras que compõem o Núcleo Gestor da unidade de ensino, sendo 01 diretora geral e 02 coordenadoras pedagógicas. A diretora faz parte do quadro da escola há 33 anos, sendo 16 anos na direção em períodos alternados. Por respeito a ética da pesquisa, que resguarda a identidade dos participantes, identificamos, no decorrer do texto, a diretora como Cora Coralina. Uma das coordenadoras exerce a função há 11 anos e é identificada por Cecília Meirelles, a outra que se encontra no cargo há 9 anos recebeu a denominação de Clarice Lispector. Discutiremos, especificamente, a caracterização das educadoras no capítulo 5, visto que essa se configurou como uma das categorias de análise.

Além das entrevistas com as gestoras escolares, por sugestão da banca do exame de qualificação, realizei entrevistas com um morador antigo da

comunidade, denominado Sr. Lourenço, e com o presidente do Sindicato dos Professores de Quixeré-Ce. Esses sujeitos aparecem com o objetivo de trazer alguns esclarecimentos sobre o contexto local em que as gestoras estão inseridas.

A pesquisa constitui um estudo de caso do tipo etnográfico. Martucci (2001, p. 6) esclarece que “um estudo de caso etnográfico possui três momentos: a etapa inicial de planejamento, a etapa prolongada de trabalho de campo ou de coleta de dados e a etapa final de sistematização e elaboração do relatório final da pesquisa”.

Alguns estudiosos como Yin (2001), Alves-Mazzotti (2006) e André (1995) defendem ser essa a técnica de pesquisa que mais se aproxima dos estudos voltados às Ciências Humanas e às questões que envolvem a subjetividade, sendo bastante utilizada na pesquisa educacional. Dessa forma, essa metodologia foi aplicada para esse estudo haja vista suas características voltadas para o entendimento das relações que acontecem dentro da escola que envolvem os sujeitos, considerando não somente o que se tem de objetivo nesse contexto, mas buscando o aprofundamento das questões subjetivas que subjazem ao ambiente escolar e que são determinantes para a sua dinâmica, sem a intenção de interferir ou modificar o curso de seu acontecimento.

Assim, a importância desse estudo consiste também na reflexão que outros gestores poderão fazer sobre o que foi descrito na experiência do outro. Embora em situações diferentes, a generalização de alguns aspectos poderá ser evidenciada, trazendo contribuição para o entendimento de algumas ações.

As principais características desse tipo de estudo apresentadas por Lüdke e André (1986) são as seguintes: visam a descoberta, para tanto, o pesquisador deverá se manter atento a novos elementos que podem surgir no decorrer do processo; enfatizam a “interpretação em contexto”, considerando o contexto específico onde se situa a problemática; buscam retratar a realidade de forma aberta e profunda, observando o todo e a complexidade das inter-relações; usam uma variedade de fontes de informação que incluem momentos, situações e informantes diferentes; revelam experiências vicárias e permitem generalizações naturalistas nas quais os resultados podem ser estendidos a situações semelhantes; permitem a observação das diferentes perspectivas, podendo o leitor tomar suas próprias conclusões; e, se preocupa

com a transmissão clara e objetiva do relatório, utilizando uma linguagem acessível.

André (1995) analisa as vantagens dessa metodologia para a investigação do cotidiano escolar, enfocando a possibilidade de propiciar uma visão profunda, ampla e integrada da unidade e de possibilitar a descoberta de novos aspectos do problema estudado.

O principal entrave relaciona-se ao tempo destinado ao trabalho de campo que deve ser intenso e prolongado, o que vai demandar do pesquisador, além do tempo disponível, o cuidado com as relações de campo, exigindo um bom relacionamento com os sujeitos que fazem o *lócus* da pesquisa. A minha relação com a escola aconteceu de forma gradativa. Inicialmente, em alguns momentos, o grupo pareceu se sentir incomodado com a presença de outra pessoa que assume o papel de investigador no espaço escolar. Essa barreira foi sendo quebrada com a minha constante presença na escola, circulando em todos os ambientes: sala da direção, sala dos professores, salas de aula e cozinha, e a participação em todos os momentos das atividades, procurando me revezar durante os turnos e mantendo um clima de ajuda e participação na escola. Os espaços de conversa, aos poucos, foram se tornando mais acessíveis. A constatação dessa minha aproximação com a escola pode ser sentida por mim nas palavras de uma professora ao final das observações: “Vamos sentir sua falta. Você agora é parte da nossa história e da escola”.

Outra postura por mim assumida para facilitar o canal de comunicação com os sujeitos da pesquisa foi estar sempre solícita a oferecer ajuda nas atividades que eles desenvolviam, principalmente nos momentos que se sentiam sobrecarregados com a demanda. Nesses momentos, percebia mais de perto as angústias que envolviam os gestores nesse processo e ouvia os desabafos sobre os constantes conflitos internos que sentiam.

André (1995) esclarece ainda que esse tipo de estudo exige uma base teórica consistente, pois o pesquisador adentrará por um exaustivo trabalho sem regras nem critérios definidos, o que exige um conhecimento sólido para encaminhar as novas descobertas, tendo o cuidado de não se envolver nas minúcias do dia a dia e esquecer as questões mais amplas da pesquisa. Esse foi um dos maiores desafios na realização da observação participante, pois em determinados momentos fiquei tão envolvida e implicada com as situações

vividas na escola, que ficava difícil separar o que era importante para a consolidação do objetivo a que estava me propondo e o que era somente a dinâmica da escola se desenvolvendo no cotidiano sem grande ligação com a pesquisa, sendo necessária uma constante volta aos objetivos definidos para que não se tornasse uma mera observação de acontecimentos sem relevância para o estudo.

Uma das características inerentes ao estudo de caso é o fato de poder utilizar diversos procedimentos de pesquisa concomitantemente para alcançar o objetivo. Assim, utilizei a observação participante, a análise de documentos e a entrevista livre conversacional.

Para as anotações das observações no campo, utilizei o diário de pesquisa (BARBOSA; HESS, 2010) que consistiu em um recurso no qual registrei, analisei e fiz reflexões sobre os achados, considerando o meu papel dentro do contexto pesquisado.

Enquanto estava presente na escola, procurei não fazer registros escritos sobre os fatos que me chamavam atenção para evitar constrangimento dos sujeitos envolvidos, o que, posteriormente, poderia dificultar meu acesso à escola, sendo esse um exercício que fazia logo que chegava a casa, registrava em um arquivo do computador que intitulei “Construindo a pesquisa”. Essas anotações serviram como suporte para todo o processo de investigação, pois a escrita e a releitura levavam-me a refletir sobre o objetivo que havia sido traçado e o quanto a pesquisa afetava a minha própria subjetividade, enquanto o meu quadro subjetivo afetava a pesquisa. Durante a construção do texto, trago excertos do que se encontra escrito nesse diário, às vezes identificados como tal e outras vezes transformados em uma escrita mais organizada e sistematizada, como se propõe a própria metodologia do Diário de Pesquisa.

2.1 A pergunta de partida e os objetivos

Elaboramos a pergunta de partida que se configurou como o “fio condutor” de todo o processo. Quivy e Campenhoudt (2005) definem que a formulação dessa pergunta deve preencher várias condições para que seja considerada uma boa pergunta e apresenta como critérios para a formulação

correta dessa pergunta as seguintes qualidades: clareza, exequibilidade e pertinência.

A pergunta que norteou a pesquisa foi a seguinte: Qual a relação entre os condicionantes subjetivos das profissionais que exercem a gestão e suas práticas na Escola Municipal Miguel Arcanjo, de Quixeré-Ce? Sinaliza para o fato que deve existir uma relação entre a subjetividade e as práticas dos gestores, entretanto, abre-se várias possibilidades de respostas e entende a escola como espaço de manifestação da subjetividade e como uma instituição de interação e convivência em torno de um objetivo comum que canaliza o grupo, na qual acontecem os encontros e os desencontros que conduzem, ou não, o fazer democrático.

O nome fictício “Escola Municipal Miguel Arcanjo” foi escolhido no primeiro dia da observação na escola. Miguel é o nome do primeiro aluno que chega no turno da manhã, vindo sempre acompanhado pela diretora que também é sua madrinha e que lhe oferece carona até a escola.

Analisando a pergunta a partir dos critérios apresentados por Quivy e Campenhoudt (2005), observamos que a pergunta é clara, com um único significado e resumida ao essencial, ou seja, é unívoca e concisa.

Os critérios de exequibilidade estão relacionados ao caráter realista de operacionalização da pesquisa. “Uma boa pergunta de partida deve ser realista, isto é, adequada aos recursos pessoais, materiais e técnicos” (QUIVY; CAMPENHOUDT, 2005, p. 38). A pergunta foi exequível, considerando o fato que dispus de 13 meses, nos quais estive afastada de meu exercício profissional para dedicação integral à pesquisa, ou seja, o afastamento das minhas atividades docentes, concedido pela SEDUC/CE, sem prejuízo dos vencimentos fixos e das vantagens fixas de caráter pessoal, permitiu a viabilização deste estudo no tempo planejado. A construção dos dados aconteceu de maio de 2019 a fevereiro de 2020. Nesse espaço temporal foram realizadas as observações na escola, distribuídas nos dois turnos de funcionamento, manhã e tarde, como também a participação nos eventos extraturnos realizados pela escola e as entrevistas com os membros do núcleo gestor. Núcleo Gestor é o termo que se utiliza nas escolas públicas cearenses para denominar a equipe responsável pela direção e coordenação pedagógica da escola, usado, inicialmente, nas escolas estaduais e passou a ser

gradativamente utilizado na rede municipal, visto a ideia de rede única que existe no estado. A análise dos dados para a construção do texto final da dissertação aconteceu de janeiro a maio de 2020.

Os meios logísticos necessários para garantir a exequibilidade incorporaram o acesso e o meu deslocamento até a escola *Iócus*, que fica a 10 km da sede do município. Esse entrave foi solucionado com o apoio de uma das coordenadoras da escola e de um professor que também fazem esse trajeto e fizeram um revezamento de caronas, o que possibilitou meu acesso à escola em todos os horários necessários.

Após a pergunta de partida, elaboramos os objetivos que nortearam, inicialmente, a investigação. Passando por várias reformulações na busca de tornar esses objetivos plausíveis de serem atingidos, chegamos ao delineamento de um objetivo geral, de caráter mais amplo e três objetivos específicos, de caráter mais acurado. O objetivo geral consistiu em “Analisar a relação entre os condicionantes subjetivos dos gestores escolares e suas práticas profissionais na Escola Municipal Miguel Arcanjo, de Quixeré-CE”.

Desse objetivo geral foram articulados os seguintes objetivos específicos: Identificar e problematizar os condicionantes subjetivos dos gestores da EMMA, de Quixeré-CE; Identificar e problematizar as práticas dos gestores escolares da EMMA, de Quixeré-CE; e Refletir sobre a influência dos condicionantes subjetivos nas práticas dos gestores escolares da EMMA, de Quixeré-CE.

2.2 Mecanismos de construção dos dados

Para uma maior proximidade com o objeto a ser pesquisado, decidi pela observação participante, baseada nos estudos de André (1995, p. 41) que apresenta, como uma das principais características desse tipo de observação, a exigência da “interação constante entre o pesquisador e a situação pesquisada”. O período que permaneci na escola foi do dia 17 de maio de 2019 ao dia 23 de dezembro de 2019. Durante esse período, estive presente na escola em todos os turnos, revezando os horários. Participei de atividades que envolviam toda a escola, atividades em sala e acompanhei os gestores nas atividades rotineiras, procurando perceber o que orientava seus

comportamentos. Dessa forma, vivenciei várias situações no cotidiano escolar e, em alguns momentos, estive presente em momentos de conversação informal em locais fora da escola e da rotina, pois fui convidada a participar de alguns momentos comemorativos ao lado das gestoras.

A inserção no campo empírico da pesquisa iniciou quando visitei a Secretaria Municipal de Educação (SME), no dia 17 de maio de 2019, pela manhã, para conversar com o Secretário Municipal. Após uma conversa de esclarecimentos sobre os objetivos e os procedimentos da pesquisa, ele assinou um termo de anuência afirmando estar ciente do processo que seria realizado e me encaminhou para a escola *lócus* da pesquisa. Conversei com a responsável pela secretaria escolar da SME que me repassou alguns dados referentes à escola que seriam importantes para a pesquisa.

No turno da tarde, fui realizar a primeira aproximação com a escola. Cheguei no horário do intervalo e já fui recebida com os gritos e correrias das crianças que brincavam nos pátios internos da escola. Fui levada para a sala da diretora, que estava ocupada com algumas demandas burocráticas da SME necessitando concluir nesse mesmo dia. Tentou me receber e concluir o trabalho ao mesmo tempo, o que distanciou um pouco a nossa comunicação.

Nesse primeiro momento, foi possível sentir o peso das obrigações burocráticas impostas aos gestores municipais. A planilha que a diretora necessitava concluir era relacionada à frequência dos alunos, um monitoramento realizado pela SME para que os pais recebam os benefícios do Programa do Governo Federal Bolsa Família, que objetiva possibilitar o acesso à educação, assegurando a frequência dos alunos entre 6 e 15 anos. A informação da escola sobre a frequência é um dos requisitos para a família continuar recebendo o benefício. A preocupação da diretora com a veracidade dessas informações era nítida, pois esse resultado afeta diretamente as famílias da comunidade as quais, em muitos casos, necessitam dessa renda para garantir a sobrevivência.

Após explicar os pontos básicos da pesquisa para a diretora, dirigi-me a sala dos professores onde se encontravam reunidos para o café. Nesse espaço, a recepção foi calorosa. Todos demonstraram alegria com a minha presença na escola, quiseram saber sobre a pesquisa e se comprometeram a

ajudar na realização do estudo, inclusive oferecendo carona para o meu deslocamento, visto que a escola se situa na zona rural.

Após a apresentação para os professores, fui procurar as coordenadoras escolares. As duas estavam em uma sala de aula aplicando a avaliação da Olimpíada Brasileira de Astronomia (OBA). A receptividade também foi muito boa. Assim, senti-me bastante acolhida pela escola. Aos poucos toda a comunidade escolar foi me aceitando e me incorporando nas atividades rotineiras. Três semanas após esse primeiro contato, fiz o seguinte registro no meu diário de pesquisa:

A diretora e as coordenadoras parecem aos poucos aceitar minha presença como parte da escola, entretanto ainda percebo algum receio por parte delas, como se eu estivesse na para observar somente aspectos negativos. Tento me incorporar as atividades rotineiras de maneira natural, evito ficar fazendo anotações e quase nunca faço perguntas diretas. Na maioria das vezes só observo as ações acontecendo. Apesar de ser professora de escola pública há quase 25 anos percebo como cada unidade tem uma dinâmica própria, como cada uma define o seu “rosto” e observo principalmente a dinâmica das relações. Nesse ambiente escolar sinto que existe um desejo comum entre todos para que as ações aconteçam de maneira satisfatória. Existe uma grande preocupação com a imagem que chega até a comunidade externa e com as metas a serem cumpridas (Excerto do Diário de Pesquisa de Elizomar Almeida, Quixeré/Ce, 07 de junho de 2019).

A análise documental foi realizada “no sentido de contextualizar o fenômeno, explicitar suas vinculações mais profundas e completar as informações coletadas através de outras fontes” (MARTUCCI, 2001, p. 4). Os documentos que serviram de aporte analítico para o estudo do conhecimento das leis formam os que compõem a legislação nacional nos quais se encontram direcionamentos para a gestão da escola pública: a Constituição Federal de 1998, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e o Plano Nacional de Educação (PNE). No contexto estadual, fiz a apresentação de alguns pontos do Plano Estadual de Educação. No contexto local do município, apresentei o Plano Municipal de Educação (PME), e os documentos analisados da escola, foram o Projeto Político Pedagógico e o regimento da escola, esses,

em alguns momentos da escrita, foram articulados com a entrevista e as observações do cotidiano da escola.

O procedimento utilizado nas entrevistas foi o da entrevista conversacional livre, proposta pelo professor Walter Pinheiro Barbosa Júnior durante o exame de qualificação. Nesse tipo de entrevista, é realizada uma pergunta inicial que serve como ponto de partida para o desenrolar do processo. “Esta pergunta deve se fundamentar em um certo conhecimento do *ethos* do entrevistado” (BARBOSA JÚNIOR, 2002, p. 65). Assim, para cada entrevista foi pensada uma pergunta que motivasse reflexão e proporcionasse ao entrevistado a possibilidade de falar sobre suas vivências, lembranças e construções que serviram de análise para se chegar aos objetivos propostos pela pesquisa.

A entrevista realizada com o Sr. Lourenço surgiu de uma recomendação da banca de qualificação quando me indicou escrever sobre a comunidade na qual a escola se encontra. Para conhecer essa realidade de um jeito mais próximo, resolvi fazer uma entrevista com um antigo morador da comunidade. No dia 24 de outubro de 2019, fui recebida com muito carinho em sua casa na zona rural. Uma típica casa antiga, com paredes altas e telhado seguro com carnaúbas. A carnaúba simboliza a maior fonte de riqueza da comunidade no passado, que sobrevivia da venda do pó recolhido dos carnaubais, atividade que ainda mantém algumas famílias até hoje. Durante a entrevista, era perceptível a emoção do Sr. Lourenço em relembrar fatos da sua história que se encontra entrelaçada à história da comunidade. Ele lembrou toda a história política do município e em sua fala deixou transparecer os aspectos do coronelismo e do clientelismo que dominava na época e que mantém resquícios até hoje.

Sr. Lourenço foi o vereador eleito com maior quantidade de votos em uma das eleições. Ele atribui esse feito ao fato de ter um carro velho “para servir ao povo” e ser amigo do Doutor que fazia cirurgia. Ele se emocionou ao falar da importância da educação e da criação da escola em Água Fria, pois é analfabeto e afirmou: “a culpa não foi dos meus pais, é porque não existia mesmo escola”. Esse contato, a partir das narrativas, com um homem simples e dotado de uma inteligência impressionou-me. Foi um momento de grande reflexão para mim. Era a escola da vida ensinando a escola instituída. No início

da conversa, ele me surpreendeu com a indagação: “Menina, o que um homem velho, analfabeto e da roça pode ensinar a uma pessoa da faculdade?”. Fiquei sem palavras para descrever o quanto aprendi nessa tarde. Nessa conversa, ficou perceptível o sentimento de pertença que existe entre a comunidade e a escola, e que se manifesta nas ações desenvolvidas e na confiança que os pais atribuem ao núcleo gestor. Relacionei ao fato que, com exceção de uma, todos os gestores anteriores, assim como os atuais, são filhos dessa comunidade e essa é uma imposição feita pelos próprios moradores que, de maneira indireta, direcionam quem deve ficar na gestão da escola. Apesar de não existir eleição para diretores, é a própria comunidade que valida essa gestão através do seu apoio às ações.

Durante o exame de qualificação, a banca deixou-me uma inquietação quando questionou: Que lugar é esse em que se localiza essa escola que você estuda a subjetividade das gestoras e suas práticas? Isso me levou a refletir sobre a influência do contexto local e a escrever sobre o meu município, e na busca de proporcionar maior visibilidade às lutas que acontecem no município em prol da construção de uma escola democrática, realizei uma entrevista com o presidente do Sindicato dos Professores de Quixeré. Fui recebida na sede do sindicato no dia 25 de outubro de 2019, na qual conversamos sobre a eleição de diretores, o Plano de Cargos e Carreiras, a decepção, após a implantação cheia de ajustes técnicos, que levaram a alguns prejuízos para a categoria e as dificuldades de ser sindicalista em uma cidade pequena na qual existem aspectos de uma política voltada para as práticas coronelistas tão presentes em nosso estado há muito tempo. Refletimos sobre as conquistas e os retrocessos da luta do sindicato que, de certa forma, caracterizam o embate contra o poder político local. O conteúdo dessa conversa será descrito e analisado no capítulo no qual apresentamos o município.

A entrevista com a diretora só aconteceu após o fechamento do ano letivo, no mês de janeiro de 2020, haja vista a demanda de trabalho que se concentra nas unidades escolares nesse período. Ponderei sobre o fato que a falta de tempo para a conversa poderia comprometer o resultado da pesquisa e, por isso, esperei o recesso entre o final do ano letivo de 2019 e o início do ano letivo de 2020 para realizar esse momento. A ideia inicial era que acontecesse na casa da diretora, entretanto, a conversa aconteceu na escola,

pois é nesse espaço onde a diretora passa a maior parte do seu tempo. No momento da entrevista, estava na instituição somente o núcleo gestor organizando a escola para o início do ano letivo, o que facilitou o processo, pois não tivemos nenhuma interrupção. A conversa foi gravada e transcrita, posteriormente, para leitura da diretora e aprovação para que eu pudesse utilizar na análise. Como havia pedido antes a permissão para a realização da entrevista, não houve nenhum contratempo nesse momento.

Quando fui realizar as entrevistas com as coordenadoras, perguntei onde elas preferiam que fosse a conversa. As duas escolheram que esse momento aconteceria na minha casa. Assim, combinamos dias diferentes e elas vieram até minha residência para conversarmos sobre aspectos importantes da história de vida delas. A conversa com Clarice foi conduzida pela emoção, pois cada história e pessoa que ela trazia de volta para aquele momento era necessária uma pausa para que ela conseguisse controlar a sua emoção por reviver algumas lembranças, principalmente as que se relacionavam à formação estudantil. Apesar do tempo de convivência que tivemos na escola, foi nesse momento que muitos posicionamentos presenciados por mim começaram a fazer sentido.

2.3 A análise de conteúdo e o processo de derivação das categorias

Os dados construídos ao longo do processo foram analisados de acordo com os pressupostos da análise de conteúdo desenvolvida por Bardin (2009, p. 33), que se apresenta como um “conjunto de técnicas de análises das comunicações”, não sendo um único procedimento, podendo ser adaptado a seu campo de aplicação. Segundo Bardin (2009, p. 32), “não existe pronto-vestido em análise de conteúdo, mas somente algumas regras de base, por vezes dificilmente transponíveis”. Outra característica desse tipo de análise é que apresenta como ponto básico a produção de inferências. A inferência configura-se como o processo intermediário entre essas duas etapas, pois através dela vai acontecer a passagem, “explícita e controlada” da descrição à interpretação” (FRANCO, 2012, p. 30).

A estratégia de organização da análise de conteúdo se desenvolve em núcleos cronológicos: a Pré-análise, a exploração do material, o tratamento dos resultados, a interpretação e a inferência (BARDIN, 2009).

A pré-análise – Nessa fase, que se configura como a fase de organização, acontece o primeiro contato com o material que será válido para a pesquisa. Nessa etapa, seguindo Bardin (2009), realizamos, inicialmente, a leitura flutuante, tomando como recursos: a) a agenda do núcleo gestor 2019, um documento de organização construído pelas próprias gestoras; b) os escritos do diário de pesquisa que foram feitos durante o período da observação participante na escola; c) as entrevistas transcritas realizadas com as gestoras. A leitura flutuante nos levou a perceber o delineamento da pesquisa. Nessa fase, enquanto lemos e relemos esse material, as ideias são sistematizadas e se materializam surgindo o plano de análise que servirá como âncora para as fases posteriores.

Em alguns momentos da transcrição das falas, fizemos pequenos ajustes nos textos produzidos pelos sujeitos com relação à ortografia, sem comprometer o conteúdo da mensagem expressa.

A escolha dos documentos: a definição desse *corpus* seguiu as regras sugeridas por Bardin (2009): a regra da exaustividade, procurando considerar todos os elementos que esclarecesse o contexto, buscando informações complementares e a regra da homogeneidade, visto que os critérios se voltavam para os objetivos definidos e foram realizados por técnicas e situações semelhantes e por “indivíduos similares” (FRANCO, 2012). Não consideramos a regra da representatividade, pois os sujeitos da pesquisa já foram definidos em três, um universo já reduzido.

O objetivo da pesquisa versa sobre analisar a relação entre os condicionantes subjetivos das profissionais que exercem a gestão e suas práticas. Nessa conjunção, os documentos analisados buscam trazer elementos que nos ajudem a identificar esses condicionantes subjetivos e essas práticas e nos auxiliem na compreensão da influência no processo de gestão da escola pública.

Continuando a pré-análise, chegamos à referência aos índices, que compreende a elaboração de indicadores, usando como critério a relação desses com o objetivo proposto, e fizemos a preparação formal do material.

Devido à especificidade de cada documento, utilizamos os seguintes procedimentos, a saber:

- a) A agenda do núcleo gestor 2019: Fizemos uma relação de todas as atividades registradas na agenda. Utilizando como critério a frequência, fizemos a observação de quantas vezes a mesma atividade se repetiu durante o ano letivo, identificando 43 atividades que foram programadas para serem realizadas durante o ano de 2019 e que foram distribuídas em quadro organizado com o dia, a atividade e o responsável por executá-la. Construimos uma tabela no *excel*, separando por cores as atividades do núcleo gestor (19), as atividades relacionadas à diretora (04) e as atividades das coordenadoras (24).

- b) As observações descritas no Diário de Pesquisa: Usando como critério a frequência, observei a recorrência do mesmo tema em vários momentos da observação participante. Identifiquei 15 indicadores, assim reorganizei em outro arquivo todas as anotações diárias de acordo com a semelhança do tema apresentado, sem observar a ordem cronológica na qual havia sido escrito. Após uma nova leitura, constatei que 03 grandes temas circundavam as práticas dos gestores e reagrupei-os de acordo com esses três eixos: manutenção da rotina; premiações e metas; e relações no espaço escolar. Descrevi os momentos vivenciados que exemplificam essas práticas, partindo de uma reescrita das minhas anotações para torná-las mais organizadas.

Vale ressaltar que os escritos das observações do diário de pesquisa, inicialmente, traziam um caráter mais descritivo dentro de uma perspectiva etnográfica, buscando o conhecimento da realidade, e visava, como propósito inicial, responder ao objetivo específico de “identificar e problematizar as práticas dos gestores”. Entretanto, após a realização da pré-análise, percebemos a imbricação de todos os recursos na pesquisa, sendo que as pistas que convergem para o encontro do objetivo geral, “analisar a relação entre os condicionantes subjetivos dos gestores escolares e suas práticas profissionais na Escola Municipal Miguel Arcanjo, de Quixeré-CE”, evidenciam-se em todos, não sendo possível separá-los em tópicos diferentes. Assim, o

texto das análises, no capítulo 5, foi construído a partir da articulação de todas as estratégias utilizadas durante o percurso.

c) As entrevistas: Para o tratamento dos dados, iniciamos com a transcrição, atribuindo nomes fictícios aos sujeitos. Realizamos a leitura flutuante e, em seguida, realizamos uma nova leitura, destacando as repetições que se configuravam nas falas, organizando as falas em torno dos temas-eixo, “agrupando-os à sua volta tudo o que o locutor exprime a seu respeito” (BARDIN, 2009, p. 132).

A pré-análise configurou-se como uma etapa importante no processo de análise, pois a partir das decisões tomadas e das escolhas feitas configurou-se o direcionamento de toda a sequência do processo de análise.

A exploração do material – Com o material organizado, realizamos o tratamento descritivo dos dados que nos direcionou a definição das escolhas iniciais para a análise: a unidade de registro e a unidade de contexto, a seguir:

- **Unidade de registro** (menor parte do conteúdo, cuja ocorrência é registrada de acordo com as categorias levantadas): Optamos pelo tema como unidade de registro por considerar que esse tipo de análise consegue abranger com mais eficiência o objetivo da nossa pesquisa, visto que envolve, além dos componentes racionais, os afetivos e emocionais (FRANCO, 2103), adequando-se aos nossos procedimentos de construção dos dados que buscam por aspectos mais subjetivos na interpretação. Bardin (2009) coloca que as respostas a questões abertas e as entrevistas (não directivas ou mais estruturadas) são, frequentemente, analisadas tendo o tema por base.
- **Unidade de contexto** (plano de fundo que imprime significado às unidades de análise): Foi considerada a caracterização dos sujeitos da pesquisa e sua inserção em grupos sociais, sendo relatado as histórias de vida e os depoimentos pessoais, deixando

claro o contexto a partir do qual as informações foram elaboradas (FRANCO, 2012).

Continuando o processo, passamos a definição das categorias de análise. As categorias não foram definidas *a priori*, dessa forma, surgiam das falas dos entrevistados o que implicou “uma constante ida e volta do material de análise à teoria”. (FRANCO, 2012, p. 63). Na busca de encontrar as categorias que viessem desvelar o que havíamos proposto como objetivo para a nossa pesquisa, criamos algumas versões iniciais de categorização, sempre procurando elos com a teoria que fundamentava, sendo esse um processo demorado, entretanto, o mais significativo da pesquisa, no qual nos deparamos, de fato, com as (in)certezas do produto final do nosso trabalho.

Iniciamos a decodificação para a criação das categorias com a seleção dos principais pontos das entrevistas que se relacionavam com os objetivos do estudo, identificando os temas-eixo que apareciam com frequência nos discursos. Essa identificação das unidades de registro originou as categorias iniciais. Foram elencadas, a partir da leitura das entrevistas realizadas, 22 (vinte e duas) categorias iniciais, 07 (sete) categorias intermediárias obtidas pelo reagrupamento das categorias iniciais e 03 (três) categorias finais.

Com o objetivo de tornar o processo de derivação das categorias mais bem visualizados, criamos quadros que mostram esse reagrupamento de uma categoria para a outra. A coluna do meio que liga uma categoria a outra traz a ideia principal e tem por objetivo justificar o seu agrupamento na categoria seguinte, a elaboração aconteceu de acordo com o referencial teórico estudado.

QUADRO 1: O processo de derivação das categorias iniciais para as intermediárias e das intermediárias para as finais

INICIAIS	IDEIA PRINCIPAL	INTERMEDIÁRIA	IDEIA PRINCIPAL	FINAL
1- Caracterização da escola na época 2- Comportamento enquanto aluna 3- Sistema TVC 4- Curso pedagógico 5- Formação acadêmica	As gestoras veem na sua formação escolar o modelo ideal de educação.	I- Vida escolar das gestoras.	O processo de formação escolar que faz parte da construção subjetiva das gestoras se reflete nas práticas atuais, nas quais percebemos a busca pela manutenção de alguns aspectos ligados a essa formação.	I- Caracterização da trajetória pessoal e profissional das gestoras escolares.
6- Metas 7- Premiações 8- Projetos	A busca pela manutenção dos índices determina as práticas das gestoras.	II- A preocupação dos gestores com a manutenção dos índices.		
9- Memórias dos professores 10- Figura dos antigos diretores	Os modelos que aparecem na fase escolar servem como referências de aceitação ou negação das práticas atuais.	III- Referências para a escolha da profissão.		
11- Influência familiar 12- Vida profissional 13- Motivos da escolha profissional 14- Identificação com a profissão	A escolha da profissão sofreu influência direta dos familiares, sendo também motivadas pelas condições econômicas e sociais	IV- O magistério como escolha de vida.	Entendendo a escola como uma instituição que se encontra subordinada a um sistema maior, observamos o quanto a busca pela manutenção dos índices tem determinado o fazer da escola e condicionado as práticas das gestoras.	II- As práticas das gestoras na escola.
15- Atuação como gestora 16- Trabalho com os alunos especiais 17- Desvios das funções 18- Processo de escolha	A atuação na gestão encontra-se condicionada a fatores que interferem diretamente no nas	V- Dificuldades e possibilidades na gestão da escola.		

dos gestores	práticas das gestoras.			
19- Relação com os professores 20- Relação no grupo de gestores	As relações no espaço escolar determinam o êxito das práticas executadas pelo núcleo gestor.	VI- Relações interpessoais no espaço escolar	O encontro de subjetividades no espaço escolar e a maneira com os gestores lidam com as particularidades contribui com envolvimento da comunidade com a escola.	III- Relações interpessoais dos sujeitos no espaço escolar.
21- Participação da comunidade na escola 22- Aceitação da comunidade	A comunidade participa de maneira ativa das ações realizadas pela escola.	7- Relação do núcleo gestor com a comunidade		

Fonte: Dados da Pesquisa de campo (2019) e adaptado de Fossá (2003).

Logo, a análise acontece frente aos três eixos temáticos que englobam todas as categorias e se relacionam aos objetivos propostos para a pesquisa, a saber:

- **Caracterização da trajetória pessoal e profissional das gestoras escolares**, procurando identificar e problematizar os condicionantes subjetivos das gestoras da EMMA, de Quixeré-CE, através dos relatos do curso de suas histórias de vida.
- **As práticas das gestoras na escola**, buscando compreender a influência dos condicionantes subjetivos presentes nessas práticas aliadas ao contexto histórico, social e cultural que condicionam e modificam a subjetividade dos sujeitos.
- **Relações interpessoais dos sujeitos no espaço escolar**, evidenciando as relações existentes na escola, entendendo esse espaço como um promotor de encontro de subjetividades que são construídas no convívio com o outro e que contribui para a dinâmica da gestão escolar.

3 SUBJETIVIDADE E PRÁTICAS DE GESTÃO NO COTIDIANO ESCOLAR

Na busca pelo estudo da subjetividade no campo das Ciências, nesse capítulo, realizamos uma retrospectiva baseada no mapeamento realizado por Pellanda e Pellanda (1996), que apresentam uma visão de como se desenvolveu o conhecimento ao longo do tempo, visto a sua relação com a constituição da subjetividade. Em seguida, apresentamos a questão da subjetividade relacionada diretamente com a gestão escolar tendo como base em Fortuna (2000) que traz à tona essa temática ao levar ao entendimento das implicações da subjetividade nas relações dos gestores no cotidiano escolar, trazendo uma reflexão sobre o papel dos condicionantes subjetivos nesse processo, proporcionando uma nova visão sobre a dimensão subjetiva na prática de gestão escolar.

O percurso teórico segue com uma pesquisa de dissertações e teses que dialogam com o tema dessa investigação: subjetividade dos gestores e práticas de gestão no cotidiano escolar. Esse material bibliográfico também fomentou a base teórica que aparece na fase de análise dos dados da pesquisa através da interação entre o que já existe produzido, o que foi observado na prática e as minhas inferências que resultaram em novos conhecimentos sobre o assunto estudado.

O levantamento das dissertações e teses aconteceu em dois momentos que se complementam. Inicialmente, foi realizada uma pesquisa sobre subjetividade e gestão escolar dentro de uma perspectiva psicanalítica, visto que essa era a visão que se voltava *a priori* a investigação empírica que seria realizada. Esse estudo inicial serviu como recurso para evidenciar como esse assunto vem sendo pesquisado e para direcionar os caminhos da pesquisa. Em um segundo momento, com a ideia já consolidada, após os primeiros meses de observação na escola *lócus* da pesquisa e após o exame de qualificação do mestrado, que teve uma importância fundamental para os rumos desse estudo, sentimos a necessidade, a partir de sugestão da banca examinadora, de realizar uma nova investigação voltada para as dissertações realizadas no Programa de Pós-Graduação em Educação (POSEDUC), da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), buscando sistematizar um panorama mais localizado, apresentando as dissertações que

foram desenvolvidas no período de 2011, ano de criação do programa, até 2017, que abordam os estudos sobre os gestores, evidenciando suas práticas cotidianas na escola, moldadas por suas subjetividades.

3.1 Breve relato sobre conhecimento e subjetividade

Considerando o conhecimento como um processo dialógico que acontece na interação do sujeito com o mundo e suas relações com os demais sujeitos, entendemos que a forma como o homem constrói conhecimento encontra-se diretamente relacionado à constituição da sua subjetividade que é construída ao longo de toda sua trajetória histórica. Diante desse entendimento, buscamos compreender de forma sucinta a trajetória seguida ao longo do tempo da inserção da subjetividade como tema das ciências com suas negações e aceitações ao longo do tempo.

Na antiguidade clássica, a dicotomia existente entre trabalho manual (executar) e trabalho intelectual (pensar) influencia nas concepções sobre conhecimento, estendendo-se na separação razão/sentidos e atinge a civilização ocidental. As ideias que predominam são as de Platão e Aristóteles. Platão concebe que o conhecimento surge das ideias inatas, sendo um movimento “de dentro para fora”, dividindo o ser em duas esferas. Aristóteles inverte esse movimento, mostrando que no caminho para se chegar ao conhecimento, é necessário reconhecer que a verdade “é extraída de uma premissa mais geral e anterior por meio de um termo médio num sistema dedutivo. O mecanismo de dedução é o silogismo” (PELLANDA, 1996, p. 230).

Na Idade Média, o conhecimento relaciona-se com a busca da aliança entre a razão e a fé. Santo Agostinho iniciou a preocupação com as ideias que dividem o corpo e a alma. Santo Tomás voltou o seu olhar para o mundo “sensível” sem deixar de harmonizar com a fé.

A Idade Moderna, com a ascensão do capitalismo como modo de produção, trouxe uma profunda mudança na relação do homem com a natureza, com predomínio do poder da razão. “A necessidade de explorar a natureza para produzir bens de consumo em larga escala vai determinar essa ruptura, o que tem profunda repercussão para a constituição dos sujeitos” (PELLANDA, 1996, p. 231). O conhecimento se volta para a dominação da

natureza. Galileu afirma que “a natureza pode ser conhecida pela mensuração” (PELLANDA, 1996, p. 231) e Descartes utiliza a matemática como fonte de conhecimento do universo.

A natureza é esvaziada de qualquer sentido – simbólico, mágico, existencial – e é reduzida a pontos, linhas e figuras geométricas. Tudo que é sensível ou qualitativo pode ser fonte de erro. Devem ser varridas todas as complicações. O homem começa a afasta-se da natureza, vai, pouco a pouco, perdendo os vínculos com ela. Esses vínculos vão sendo substituídos por uma relação instrumental de exploração. Essa relação tem a ver com a própria fragmentação do homem em corpo, alma e intelecto. Objeto e sujeito são cindidos. O pensamento é uma coisa, Eu sou uma coisa que pensa. As emoções são obstáculos ao conhecimento (PELLANDA, 1996, p. 232).

O novo paradigma vigente é o racionalista. Nessa visão, a única forma de alcançar o verdadeiro conhecimento é através da razão, negando que o conhecimento é fruto das experiências vivenciadas ao longo do tempo. Entretanto, diante do panorama apresentado no qual as dimensões humanas são desprezadas, alguns pensadores surgem para romper com essas premissas. Hegel traz à tona a discussão sobre a subjetividade de maneira expressiva, buscando os elementos que existem por trás do sujeito racional.

Depois de Hegel, os estudos se aprofundam com os “mestres da suspeita”: Marx, Nietzsche e Freud. Revolucionam o pensamento predominante, passando “da categoria cartesiana de dar conta da dúvida da coisa pela evidência da consciência passam aqueles três para a categoria latente/patente” (PELLANDA, 1996, p. 233). Marx rastreia as forças da ideologia e da dominação através da dialética interioridade/ exterioridade. Nietzsche traz à tona o “sujeito buscante” que antecede ao “sujeito pensante”. Freud constrói o conceito de inconsciente, desvelando as emoções como o outro lado da razão e representa um marco na história da ciência. “O conceito de inconsciente mostra que existem muitas formas de leitura da realidade e esta, por sua vez, transforma essas leituras” (PELLANDA, 1996, p. 235).

Nas últimas décadas, o modelo excludente surgido a partir da ascensão do neoliberalismo como produto da conjuntura sociopolítico-econômica implica na cultura e, conseqüentemente na constituição de subjetividade. O individualismo que impera nesse processo repercute negativamente nas

relações entre os sujeitos. O conhecimento sobre o inconsciente passa a ser usado como um aliado da autodominação através das mídias.

A nova ordem é gerida por um número cada vez menor de pessoas. Este fato, aliado a esse potencial de manipulação que acabamos de descrever, vai pondo em risco a democracia, a participação popular e a dimensão crítica dos sujeitos, elementos profundamente articulados (PELLANDA, 1996, p. 237).

O paradoxo que existe nessa nova organização é que enquanto a era digital se apresenta com diversas possibilidades de melhorar a vida dos seres humanos com seus avanços tecnológicos, a exclusão cresce de maneira assustadora, criando uma cadeia de miséria absoluta. A imagem do ser humano é dissociada das suas várias dimensões afetivas e sociais.

Paralelo a esse processo, desde o início do século XX, surgem as ideias de substituição dos velhos paradigmas das ciências com relação ao sujeito. Diante desse novo quadro, uma nova ordenação da Ciência surge contrariando as concepções vigentes, colocando como base a questão da subjetividade. Freud representa a ruptura com as velhas posturas. Novas disciplinas surgem e os campos tradicionais do conhecimento dão espaço a novas concepções. “Assim, começam a aparecer as interfaces perdidas: o amor e a palavra que começam a se impor na nova ciência” (PELLANDA, 1996, p. 241).

Para esse estudo, utilizamos o termo “subjetividade” com base no referencial psicanalítico que entende a subjetividade como algo que não se encontra resumido apenas na individualidade e na interioridade, encontrando relação direta com as relações e as formas de apreensão do mundo cultural, evidenciando a dimensão social (COSTA, 2011).

Na tentativa de conceituar “subjetividade”, encontramos um amplo debate na literatura que perpassa os limites da Psicologia e da Psicanálise, englobando categorias da Filosofia, Sociologia, Antropologia e História pelo fato de o termo remeter diretamente à formação do sujeito. O senso comum convencionou pela separação antagônica na qual tudo que é subjetivo se relaciona ao mundo interno e tudo que é objetivo encontra relação com o mundo externo da condição humana, reforçando a clássica separação entre espiritual e material. Porém, nos estudos científicos atuais, de maneira

generalizada, prevalece o entendimento que estudar subjetividade é procurar entender o significado das influências socioculturais no indivíduo e suas significações que ficaram internalizadas por esse sujeito, contribuindo para sua formação, remetendo simultaneamente à universalidade e à particularidade.

Assim, entendemos por condicionantes subjetivos os estímulos internos que ficaram impressos em nossa memória advindos das nossas relações sociais em algum momento de nossa construção individual e que se manifestam nas nossas decisões e ações no presente. Estão ligados à nossa história de vida e se refletem, principalmente, em nossas atitudes e em todas as relações e espaços que transitamos, sejam eles familiares ou sociais. Costa (2011) faz a seguinte reflexão:

A dimensão da subjetividade faz pensar como cada pessoa é um sujeito singular, com história de vida, memória afetiva, traumas, qualidades, dificuldades, alegrias e tristezas cotidianas, sonhos realizados, fracassados ou latejantes, valores e atitudes únicas (COSTA, 2011, p. 7).

Trazendo isso para o campo da gestão educacional, podemos analisar o porquê de determinados gestores agirem de maneiras diversas, frente as mesmas situações apresentadas nos contextos cotidianos² das escolas, moldando suas atitudes de forma a contribuir ou não com o sucesso dessa escola com relação ao alcance dos objetivos propostos para o seu funcionamento.

Entendendo a escola como um espaço de formação do sujeito, é natural que as atitudes tomadas pelos gestores passem a influenciar também a formação da subjetividade dos alunos. Partindo desse pressuposto, deduzimos que muito do que vemos nas práticas dos gestores trazem implicações de sua própria formação escolar. Assim, perpetuamos uma cadeia, pois, de acordo com esse pensamento, as ações tomadas hoje pelos gestores são frutos também dessa “matéria” que foi se consolidando no seu processo de formação humana.

² O termo usado por Queiroz (2016) e definido pelo autor como “espaços e tempos de produções de saberes e fazeres, que possibilitam aos sujeitos apropriação criativa em seus diferentes modos de pensar e agir, cujos significados e sentidos manifestam-se como produções socioculturais engendradas pela pluralidade e subjetividade dos sujeitos em suas realidades escolares” (QUEIROZ, 2016, p. 18).

3.2 Condicionantes subjetivos: buscando a compreensão à luz de Fortuna

O fazer cotidiano dos gestores encontra-se orientado por aspectos ligados à subjetividade e se manifesta nas atitudes de maneira inconsciente, delineando o escopo da atuação na gestão escolar. A formação dessa subjetividade individual tem como ponto de apoio situações e histórias vividas no passado que se manifestam de maneira preponderante nas atitudes presentes, como uma forma de transferir para os outros aquilo que foi vivenciado, os medos, as frustrações, as alegrias e as outras emoções que marcaram a construção do ser.

Fortuna (2000), nossa principal referência no campo da gestão escolar por discutir a gestão escolar democrática a partir dos condicionantes subjetivos, acredita que as atitudes concretas do inconsciente que se manifestam em nossas ações são frutos dos condicionantes subjetivos que foram sendo consolidados em nossa memória durante todo nosso percurso de formação humana.

Em seus estudos sobre a gestão democrática na escola, Fortuna (2000) apresenta esse novo olhar, um outro entendimento e uma nova forma de observar as inferências que se mostram diante de determinadas posturas assumidas pelos gestores escolares, considerando que os condicionantes subjetivos, sociais, políticos e econômicos dialogam na construção da gestão democrática da escola.

Os estudos de Fortuna encontram sua fundamentação na Psicanálise, mais especificamente na tríade do aparelho psíquico Id-Ego-Superego desenvolvida por Freud na qual “o ego representa o que pode ser chamado de razão e senso comum, em contraste com o Id, que contém as paixões.” (FREUD, 1997, p. 25). Sendo o *ego* ligado às ações conscientes e o *id* ao inconsciente, as pulsões nas quais se interiorizam as emoções. Já o *superego*, teria a função de refletir o que se internalizou das normas éticas impostas pelo meio social, sendo vital para o processo de adaptação à sociedade por exercer as funções de: auto-observação, moral e censura (COSTA, 2011).

Fortuna (2000) contribui de forma concreta com essa reflexão, pois o descortinar dessa possibilidade de reconhecer a influência dos condicionantes subjetivos nas nossas atitudes nos leva a exercitar a prática de mudanças de

maneira consciente, tornando-nos donos da nossa própria história, entendendo primeiro a nós mesmos para depois fazermos diferença para os outros.

Sendo a escola uma instituição dinâmica e viva formada por vários sujeitos que trazem para o seu cotidiano as suas histórias pessoais que se entrelaçam com a própria história da instituição, conferindo-lhe uma identidade própria. Segundo Fortuna (2000, p. 49):

[...] não existem estruturas organizacionais em abstrato. Elas se fazem e se apresentam em sujeitos concretos, que nelas escrevem parte de suas histórias de vida pessoal, e que, em coautoria, escrevem também a história da instituição.

Nesse processo constante de identificação, a escola passa por mudanças que se encontram diretamente relacionadas com os sujeitos que a compõe e que lhes dão vida com suas ações. De acordo com Freitas (2017, p. 8):

As práticas dos gestores escolares se constroem na relação entre as questões subjetivas e objetivas que coexistem na gestão escolar, trazendo elementos subjetivos que, embora implícitos, são decisivos na fundamentação da prática desse profissional.

Embora as instituições se encontrem subordinadas a regras e leis que orientam e determinam o seu funcionamento, são as pessoas em sua concretude que determinam como essas regras serão e se serão cumpridas. Assim, as questões objetivas da legislação vão sendo moldadas e modificadas a cada unidade escolar pela subjetividade dos sujeitos e suas concepções de mundo construídas pela história, considerando as particularidades, as singularidades e a heterogeneidade, pois são os sujeitos que dão vida às práticas. Para Freitas (2017, p. 33), “as marcas subjetivas implícitas nesses fazeres definem o porquê de o sujeito agir de tal forma e não de outra, compreendidas como um elemento condicionante da prática”.

Para entender a dinâmica da escola e o que determina o seu funcionamento, torna-se necessário conhecer alguns aspectos relacionados aos sujeitos que compõem a instituição e a sua história de vida. Fortuna (2000) afirma:

Torna-se inegável a marca da história de vida pessoal de cada sujeito na definição de suas opções no presente, esteja ele atuando em qualquer espaço de sua existência. Como também torna-se difícil deixar de reconhecer que, nesse projeto identificatório, é a relação entre o sujeito e o outro que está sempre em causa, em todos os tempos da construção da identidade (FORTUNA, 2000, p. 52).

São nas relações humanas que a escola se constrói e firma sua identidade. A maneira como os gestores se relacionam com os demais membros que compõem a comunidade escolar caracteriza um dos fatores preponderantes para o bom desempenho da escola. Dessa forma, o comportamento do gestor escolar como líder do grupo pode influenciar diretamente os rumos a aprendizados autoritários ou democráticos.

O gestor assume o papel de responsável pelas mobilizações dos demais sujeitos, necessitando envolver todos nos processos decisórios de forma compartilhada. São nesses momentos de abertura que a democracia acontece no ambiente escolar e é nessa troca de conhecimentos que a subjetividade aparece no contexto como um dos elementos para a construção da democracia.

Entendendo as emoções como a grande impulsionadora das relações em um grupo, é comum observar que quanto maiores as dificuldades enfrentadas em um grupo, maiores são as possibilidades de se intensificar os laços emocionais, pois as atenções voltam-se para a necessidade de enfrentamento do problema, o que acaba unindo as pessoas em torno do mesmo objetivo, o que, conseqüentemente, fortalece as relações.

Quanto maior for a capacidade do líder de entender e lidar com as emoções envolvidas nos diversos conflitos, maiores serão as suas possibilidades de agir de forma a conseguir alcançar os objetivos propostos pelo grupo. “[...] Reitera-se aqui que as instituições são compostas por profissionais com as mais diversas trajetórias de vida, o que resulta inevitavelmente na complexidade do encontro de subjetividades” (COSTA, 2011, p. 47).

Tendo os referenciais parentais como primeira experiência nas relações humanas e o ambiente escolar como a segunda, é natural que se busque nesse segundo ambiente as referências que tínhamos no primeiro. Costa

(2011, p. 26) sugere que “os protótipos de autoridade que os pais representam tornam-se referenciais inconscientes a serem atualizados nas relações transferenciais com, ou como, futuras figuras de autoridade”.

O abandono do Estado para com a instituição representa a ausência da nomeação paterna. O Estado que deveria estar cumprindo o papel de pai, que abriga, cuida e se preocupa em oferecer o melhor, acaba deixando a instituição desguarnecida de cuidados básicos, o que gera frustração e insegurança dos que fazem o ambiente escolar. Assim, o diretor que representa o Estado na instituição passa a ser cobrado como o responsável para suprir as carências deixadas pelo Estado, entretanto, as limitações das suas funções não permitem que ele atinja isso de maneira eficiente, pois não dispõe dos mecanismos básicos para a manutenção da unidade escolar.

Outro traço presente nas escolas é a forte tradição conservadora que apresenta, dentre outras características, a repetição de modelos vistos anteriormente. Em meio aos condicionantes subjetivos que se encontram nas práticas dos gestores nas escolas, a repetição, muito frequente no comportamento humano, é um dos principais entraves para que as práticas democráticas aconteçam de fato, pois provoca imobilidade nos indivíduos que se limitam a repetir o que já é conhecido por eles.

Assim, os gestores que em sua vida escolar não tiveram a oportunidade de vivenciar e participar de práticas democráticas, muitas vezes, resistem a essas mudanças, acreditando que aquele modelo que lhes serviu de base para a sua formação é o mais correto, e arriscar fazer diferente é arriscar a errar. Dessa forma, continuam perpetuando práticas autoritárias nas escolas, em alguns casos, sem questioná-las.

Nesse aspecto, não podemos deixar de considerar a importância do processo de educação continuada desse sujeito para exercer a função da direção. O estudo direcionado para esse fim poderá levar à reflexão e à reelaboração das suas práticas de maneira mais consciente.

O modelo feminino é outro traço identificatório que marca a escola. De acordo com Fortuna (2000, p. 88), “parece que há um compromisso histórico-familiar com a profissão, uma vez que as respectivas mães, por vezes até avós, foram honradas professoras da rede estadual”. A imagem da mãe exerce

uma forte influência nos filhos, sendo, muitas vezes, determinante para a escolha da profissão.

Esses traços se fazem presentes de forma preponderante no cotidiano da EMMA através das representações femininas que fazem parte da formação das gestoras, nas quais as principais decisões partiram das mães, avós e tias. Sobre essa influência parental na escolha da formação profissional, iremos discutir no capítulo 5 que analisa os dados construídos durante a pesquisa.

3.3 Subjetividade e práticas de gestão na produção acadêmica

Romanowski e Ens (2006) denominam esses estudos como estado do conhecimento, visto sua característica de abordar apenas um setor das publicações sobre o tema, e justificam sua importância pelo fato de

[...] possibilitarem uma visão geral do que vem sendo produzido na área e uma ordenação que permite aos interessados perceberem a evolução das pesquisas na área bem como suas características e foco, além de identificar as lacunas ainda existentes (ROMANOWSKI e ENS, 2006, p. 41).

Os autores acrescentam que esses estudos têm como objetivo favorecer a compreensão de “como se dá a produção do conhecimento de uma determinada área do conhecimento em teses de doutorados, dissertações de mestrado, artigos de periódicos e publicações” (ROMANOWSKI e ENS, 2006, p. 39).

Inicialmente, apresentarei uma conceituação dos termos que direcionaram a pesquisa no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD). Os termos que serviram de chave para a realização da busca encontram uma relação com o objetivo do estudo. Foram eles: Gestão escolar, Gestão democrática, Subjetividade, Freud.

A título de explicação, a inserção do nome “Freud”, que aparece como um dos termos de busca na pesquisa, justifica-se pela ideia inicial de relacionar as observações realizadas com os conceitos da Psicanálise, entretanto, o tempo disponível para a realização do trabalho não era exequível para um maior aprofundamento dentro desse campo, sendo esses um dos direcionamentos dados pela banca de qualificação, que questionou a

necessidade ou não de fazer um estudo voltado para os conceitos da Psicanálise, ponderando o fator tempo e reforçando a ideia de que o que pulsa no meu estudo é o desejo de estudar a subjetividade, sem necessariamente entrar no campo da Psicanálise. A contribuição foi acatada. É a própria pesquisa se definindo na caminhada prática.

O termo “Gestão escolar” é aqui entendido como o conjunto das ações realizadas pelo gestor dentro da unidade do ensino, englobando os aspectos pedagógicos e administrativos. Aparece como principal palavra da busca por representar o campo de atuação do gestor escolar – sujeito da pesquisa.

Dentro de uma contextualização das políticas educacionais na atualidade, elegemos “Gestão democrática” como outro termo importante para a verificação do que vem sendo produzido por acreditarmos na vinculação direta existente entre democracia e a livre expressão da subjetividade dos que fazem a gestão das escolas.

A tentativa da construção de uma escola pautada por práticas democráticas ganhou força com as reformas educacionais da década de 90, que trouxe em seu cerne a necessidade de um novo padrão de gestão escolar e, conseqüentemente, uma nova visão do papel do gestor. O perfil do administrador burocrata teve que ceder espaço ao gestor, e alguns mecanismos legais para redefinir esse perfil foram colocados pela nova legislação. Entretanto, é necessário considerar que:

Embora as políticas públicas educacionais sejam institucionalizadas por meio de ordenamentos legais (lei, decreto, portaria), cada política específica, ao ser implantada, pode ser interpretada de forma distinta por cada conjunto de profissionais responsável por colocá-la em prática na escola (MARTINS, 2015, p. 204).

Assim, entra nesse campo a subjetividade dos gestores escolares e os seus condicionantes subjetivos que irão determinar o alcance dessa política em cada escola específica.

O gestor de uma escola dita democrática tem sua autoridade ligada ao seu poder de articulação e mediação, o que se relaciona diretamente com as relações afetivas que existem no espaço escolar. Essa nova visão de gestão e de gestor abre espaço para se pensar sobre as questões inerentes à

subjetividade desses sujeitos e à sua influência nas atitudes práticas que se concretiza nas rotinas cotidianas nas escolas.

O conceito de subjetividade, outro termo usado na busca da pesquisa, está relacionado à ideia de uma construção individual que acontece ao longo da nossa história, através das experiências vivenciadas e do convívio social, pois só conseguimos nos constituir como sujeitos através da troca com o outro. Corroborando com esse pensamento, Almeida (2016, p. 26) afirma que:

Observamos assim, que o sujeito não se revela como um ser individual, mas sim como uma produção dos elementos que lhe são exteriores, materializados pelo discurso; o que significa dizer que o estudo da subjetividade não se perfaz pela análise das concepções e características internas do indivíduo, mas dos componentes que lhe são extrínsecos e que são parte dos discursos que o constituem e de seus próprios enunciados.

A escola como um espaço constituído por diferentes sujeitos, portanto, com diferentes subjetividades, também tem a sua constituição enquanto instituição formada pelas regras impostas pelo sistema macro, na qual ela se encontra inserida, deixando nos indivíduos que a frequentaram no passado representações que moldam suas formas de agir no presente. Sousa (2016, p. 31) fala a esse respeito:

Os meios de produção da subjetividade podem operar (em sistemas mais tradicionais) de forma mais territorializadas (na família, na etnia, na associação profissional) ou, no sistema capitalístico, de forma globalizada, imprimindo representações que moldam os indivíduos, sua forma de interagir com o mundo, com o trabalho e com a ordem social.

O modo de produção capitalista que se caracteriza pelo seu objetivo de visar o lucro e a acumulação de riquezas também determina a forma de atuação dos gestores nas escolas públicas. Sousa (2016) alerta para o fato que o controle não é exercido somente nos fluxos monetários, e que também exerce um controle de subjetivação que pode ser identificada na produção industrial mais avançada e no modelo de gestão pública gerencial, no caso das escolas, nas políticas públicas da educação. Complementa que “na gestão da escola, a performatividade atua de forma a configurar novas subjetividades,

impregnando o indivíduo de novos conceitos, crenças e comportamentos, adequados às demandas dos mercados” (SOUSA, 2016, p. 31).

Dessa forma, os gestores escolares são vistos como fundamentais no processo de adaptação das novas demandas que chegam às escolas através dos discursos oficiais, entretanto, essa adaptação nem sempre ocorre de forma passiva, visto que, muitas vezes, as imposições que chegam se chocam com as concepções dos próprios gestores que têm uma história construída no campo educacional.

Desse modo, surgem os conflitos entre o que os gestores acreditam que é correto e o que o sistema os impõem a realizar. É nesse contexto que a construção subjetiva individual se manifesta em busca do equilíbrio para a construção coletiva.

Favorecendo essa ideia de subjetividade, compreendida como produção de sentido entre dois níveis relacionados: o social e o individual, Aranha (2015) comenta:

[...] que trata-se de compreender que a subjetividade não é algo que aparece somente no nível individual, mas que a própria cultura da qual se constitui o sujeito e da qual é também constituinte, representa um sistema subjetivo, gerador de subjetividade (ARANHA, 2015, p. 59).

Dessa forma, a constituição subjetiva do gestor escolar, recebe influências de fatores sociais (conceito de sociedade, modo de produção, modelo de gestão), culturais (espaço onde a escola se encontra inserida) e relacionadas à própria história de vida (formação escolar, formação profissional, atuação como profissional), que interferem nas relações sociais travadas na atuação diária.

Após as considerações iniciais, apresentarei as duas pesquisas realizadas, iniciando pelo panorama nacional (CAPES e BDTD) e, em seguida, o panorama local (site do POSEDUC).

Inicialmente, realizei a busca no site da CAPES, no dia 16 de junho de 2019, utilizando os termos: Gestão escolar AND Subjetividade AND Freud. O resultado obtido foram 53 (cinquenta e três) trabalhos. Refinando a busca pelos trabalhos na área da Educação, o número diminuiu para 16 (dezesesseis).

Ao realizar a leitura dos resumos, constatei a necessidade de realizar uma nova busca, utilizando critérios mais específicos, pois apenas 01 (um) documento trazia como foco a gestão escolar, os outros tratavam de temas que se relacionam à gestão de maneira genérica, entretanto, traziam como foco principal outras temáticas: aprendizagem, violência escolar, educação especial e sobre a identidade profissional do professor.

A nova busca foi realizada, dessa vez utilizando como recurso outros operadores booleanos, que são palavras ou sinais utilizados que definem para o sistema de busca como deve ser feita a combinação dos termos que constam na pesquisa. Assim, articulamos a seguinte combinação para a pesquisa: “Gestão Escolar” AND Subjetividade OR Freud. O uso das aspas limita a busca apenas as palavras que tiverem adjacentes no texto, o AND (e) é usado para concatenar os termos a serem pesquisados e o OR (ou) amplia, definindo que os resultados devem ter um termo ou o outro.

O resultado foram 32 (trinta e dois) trabalhos iniciais. Refinando a busca para o tipo de trabalho, obtive o número de 20 (vinte) dissertações e 06 (teses), perfazendo um total de 26 (vinte e seis). O último filtro aplicado foi o da área de concentração Educação e Psicologia da Educação, resultando em 20 (vinte) trabalhos.

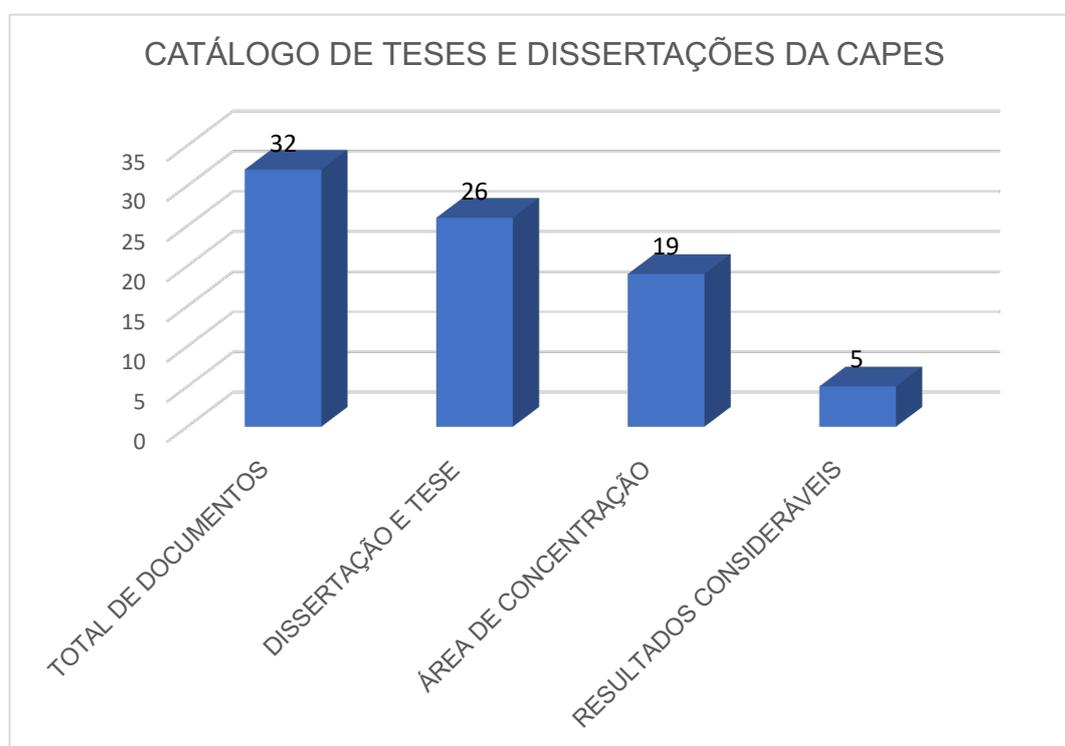
O cenário inicial da pesquisa ficou assim delineado: 17 dissertações e 03 teses, sendo 18 (dezoito) na área de concentração da Educação e 02 (dois) na Psicologia da Educação. Após a leitura dos títulos, observei que um dos trabalhos não se enquadrava nos critérios da pesquisa. Esse trabalho foi excluído por mim da relação dos demais, ficando 19 (dezenove) trabalhos.

A produção que se encontra no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES sobre esse tema é bastante resumida, assim para verificar a relação existente entre a temática por mim estudada e o que realmente constava nos 19 (dezenove) trabalhos da relação final, iniciei um refinamento com a leitura das palavras-chave, o assunto específico da pesquisa e os sujeitos que eram o foco do estudo.

Posteriormente, realizei leitura dos resumos para averiguar o conteúdo e a pertinência com a problemática da gestão escolar e da subjetividade. Após esse refinamento mais prático e minucioso, constatei que alguns trabalhos constavam na relação final da pesquisa: “Gestão Escolar” AND Subjetividade

OR Freud, devido à presença dessas palavras no corpo de seus resumos ou pela vinculação com a linha de pesquisa Educação, Cultura e Subjetividade presente em algumas universidades do país, sendo que, de fato, a problemática abordada não estabelecia nenhum diálogo com a problemática da minha pesquisa, não contribuindo com o seu avanço. Apenas 05 (cinco) documentos, 4 (quatro) dissertações e 01 (uma) tese, encontram relação com o tema do meu estudo.

Gráfico 1: Documentos consideráveis na análise do Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES



Fonte: Dados compilados do Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES (2019).

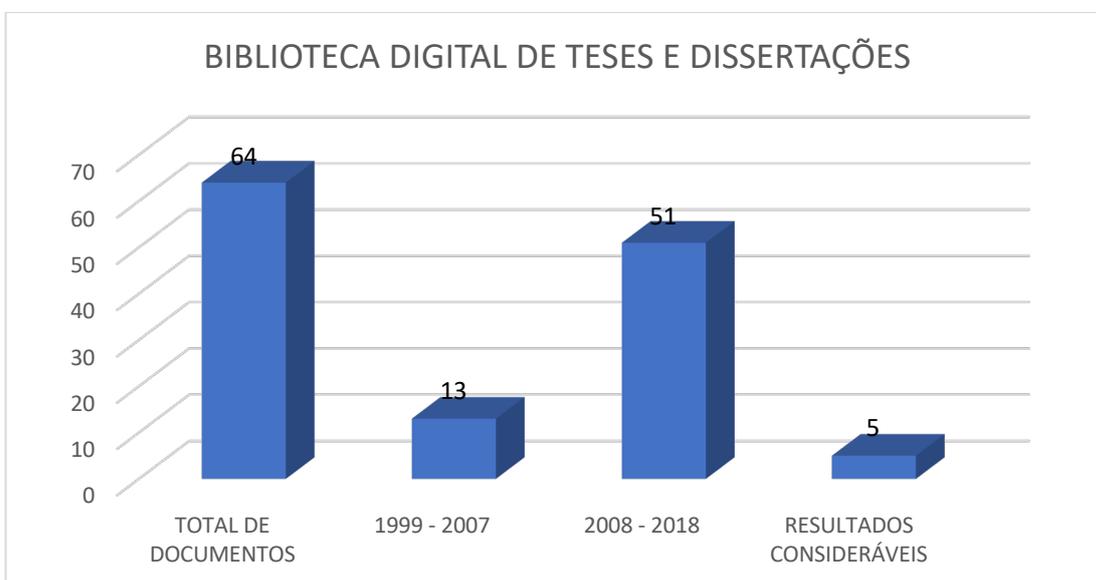
Para ampliar o universo da busca, realizei uma nova pesquisa, dessa vez na BDTD, que é um recurso do meio eletrônico coordenado pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT) onde são depositadas as teses e dissertações existentes nas instituições de ensino e pesquisa do Brasil. A pesquisa inicial no site foi realizada no dia 26 de junho de 2019. Nessa data, encontrei no sistema 114 instituições vinculadas e 554.036 documentos na plataforma, sendo 406.540 dissertações e 147.498 teses.

A pesquisa inicial foi realizada utilizando os mesmos termos da busca na CAPES: Gestão escolar, Gestão democrática, Subjetividade e Freud. A busca

resultou em apenas 01 (um) resultado: a dissertação defendida por Sonia Glucia Costa, orientada pela Profa. Dra. Inês Maria Marques Zanforlin Pires de Almeida, defendida em 1º março de 2011, na Universidade de Brasília (UnB), intitulada *Subjetividade e complexidade na gestão escolar: um estudo de caso com participantes da Escola de Gestores 2010*. O destaque inicial para esse trabalho é pelo fato de ter sido o único trabalho que figurou em todas as combinações de busca que realizei até definir qual seria o resultado que serviria de análise para a minha pesquisa.

Para aproximar os resultados do propósito da pesquisa, redefini a operação utilizando os operadores booleanos: (gestão escolar OR gestão democrática) AND (subjetividade OR Freud). O uso dos parênteses indica que a combinação deve ter prioridade dentro da expressão. Dessa forma, foi pedido que fossem apresentados no resultado todos os artigos e dissertações que tivessem em seu corpo o termo Gestão escolar junto com Subjetividade ou Freud, bem como Gestão democrática junto com Subjetividade ou Freud.

Gráfico 2: Documentos consideráveis para a análise na BDTD



Fonte: Dados compilados na BDTD (2019).

O resultado inicial foram 64 (sessenta e quatro) trabalhos. Utilizando o recurso do site da BDTD, que permite ordenar os trabalhos pela data ascendente, identifiquei que o primeiro trabalho foi defendido em 1999 e que até o ano de 2007 apenas 13 (treze) documentos (20,31%) foram depositados

na plataforma, assim constatei que o interesse maior por esse assunto se concentra nos últimos 10 anos, de 2008 até 2018, existindo 51 (cinquenta e um) documentos, equivalendo a 79,69% da produção que se encontra na BDTD e apresenta os termos da pesquisa inicialmente. Esse fato levou-me a utilizar esse recorte temporal para prosseguir no refinamento da busca.

Em seguida, observei as palavras-chave e fiz a leitura dos resumos dos 51 (cinquenta e um) trabalhos. Observei também o sumário para buscar uma relação com as questões que serão abordadas na pesquisa. A grande parte dos trabalhos apresentavam temáticas voltadas para Supervisão de Ensino, Informática, Globalização, Controle social e Saúde pública. Selecionei 05 (cinco) documentos que se enquadravam dentro dos critérios da pesquisa, sendo 03 (três) dissertações e 02 (duas) teses. Desses trabalhos, 03 (três) já se encontravam definidos para a análise, pois também constavam na busca realizada no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES.

O quadro 2, a seguir, apresenta os documentos que serviram de base para a análise desse panorama:

Quadro 2: Documentos consideráveis para a análise no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES e BDTD

Região do país	Autor	Título	IES	Nível	Ano da defesa	Site
Sudeste	SILVA, Vitor Hugo Belavenutti Martins da.	Gestão escolar: significações de um grupo de diretores sobre desempenho democrático.	PUC-SP	M	2013	Catálogo da CAPES BDTD
	SOUSA, Francisco Lindoval de.	Performatividade e subjetividade na gestão escolar.	UNIFESP	M	2016	Catálogo da CAPES
	ARANHA, Elvira Maria Godinho.	Equipe gestora escolar: as significações que as participantes atribuem à sua atividade na escola - um estudo na perspectiva sócio histórica.	PUC-SP	D	2015	Catálogo da CAPES
	ALMEIDA, Nathalia Suppino Ribeiro de.	O diretor de escola e a produção de subjetividade: desafios da democratização da escola pública.	UFSCar	M	2016	Catálogo da CAPES BDTD
	SCOTUZZI, Claudia Aparecida Sorgon	Gestão democrática nas escolas e Pro gestão: que relação é esta?	UNESP	D	2008	BDTD

Centro-Oeste	COSTA, Sonia Glauca.	Subjetividade e Complexidade na gestão escolar: um estudo de caso com participantes da escola de gestores 2010.	UnB	M	2011	Catálogo da CAPES BDTD
	MARTINS, Luiz Roberto Rodrigues	Implicações da subjetividade social da escola na institucionalização de Políticas Públicas no Ensino Fundamental.	UnB	D	2015	BDTD

Fonte: Dados compilados do Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES e BDTD (2019).

Legenda: M= Mestrado D= Doutorado

A partir desse quadro, percebemos a pouca produção existente com relação à temática específica: gestão escolar e subjetividade e a construção da gestão democrática da escola. Esse aspecto configura-se como um dos desafios da pesquisa, visto que o que conseguimos encontrar nas teses e dissertações é bastante resumido para fundamentar a perspectiva teórica da pesquisa.

Inferimos que o número reduzido de trabalhos justifica-se pelo fato dos estudos sobre política educacional do Brasil instaurarem-se mais a nível de documentos, formulação e implementação, e não nas relações entre pessoas. Além disso, observamos a complexidade dos estudos que envolvem a subjetividade na gestão escolar por essa não se tratar de um elemento palpável para ser analisado, necessitando de um tempo maior de observação e do poder de percepção do pesquisador, não se constituindo em um campo de fácil acesso. Para Almeida (2016, p. 26),

[...] o estudo da subjetividade não se perfaz pela análise das concepções e características internas do indivíduo, mas dos componentes que lhe são extrínsecos e que são parte dos discursos que o constituem e de seus próprios enunciados.

Os estudos analisados estão concentrados na região Sudeste, 05 (cinco) documentos, e na região Centro-Oeste, 02 (dois) documentos. Os 07 (sete) trabalhos fazem parte de programas de Pós-graduação em Educação, 04 (quatro) dissertações e 03 (três) teses, desses, 05 (cinco) são da área de concentração da Educação e 02 (dois) da Psicologia da Educação. Um dos motivos que justifica esse número na região Sudeste e Centro-Oeste do país é

o fato das universidades contemplarem na organização curricular dos cursos de pós-graduação linhas de pesquisa que discutem os estudos sobre a subjetividade.

A UnB tem a linha de pesquisa: Escola, Aprendizagem, Ação Pedagógica e Subjetividade na Educação (EAPS), na qual se encontra vinculado 02 (dois) dos trabalhos selecionados. Dentro dessa linha, existem 10 (dez) núcleos relacionados ao estudo sobre subjetividade de maneira mais específica.

A dissertação de Costa (2011) faz parte dos estudos da Subjetividade e representações sociais nos espaços educativos, e enfoca os processos de constituição do sujeito em contextos educacionais, com ênfase na abordagem sócio-histórica, coordenado pela Profa. Dra. Inês Maria Marques Zanforlin Pires de Almeida. É o único trabalho que apresenta uma perspectiva de aproximação introdutória da teoria freudiana de maneira mais explícita. Apresenta um estudo sobre como o referencial psicanalítico pode proporcionar uma nova visão da gestão escolar, e objetiva analisar a dimensão da subjetividade à luz da Psicanálise na prática de gestão escolar de uma instituição da Educação Básica (COSTA, 2011).

As reflexões feitas nessa dissertação sobre a dimensão da subjetividade levam em consideração como cada pessoa tem um percurso próprio marcado pela “história de vida, memória afetiva, traumas, qualidades, dificuldades, alegrias e tristezas cotidianas, sonhos realizados, fracassados ou latejantes, valores e atitudes únicas” (COSTA, 2011, p. 6). Isso me direciona a observar a relação com as observações feitas nas ações cotidianas de gestão da EEMA, fazendo pensar sobre como todos esses componentes presentes nos gestores direcionam e condicionam essas práticas.

Alguns conceitos teóricos da Psicanálise, que nos auxiliaram no entendimento do enfoque do estudo, os condicionantes subjetivos dos gestores e suas práticas, são apresentados na dissertação de Costa (2011) e serviram como suporte para a discussão teórica, a seguir: a sublimação, a identificação, a transferência e a tríade id-ego-superego. A autora, de acordo com os estudos desenvolvidos por Freud, aponta alguns “caminhos psíquicos” que o ser humano encontra para dissipar a energia sexual reprimida que deixa marcas no inconsciente.

A *sublimação*, que funciona como um redirecionamento dessa energia para algo que agrega valor social e que se encontra na base das conquistas sociais. A *identificação*, que se forma a partir dos referenciais das pessoas com quem convivemos, não sendo associada à imitação, mas a vinculação afetiva que nos leva a ter atitudes de aprovação ou reprovação das atitudes dessa pessoa, o que nos faz buscar ser igual ou diferentes delas. A *transferência*, que nos leva a reviver de forma atualizada emoções, alegrias, tristezas, trazendo de volta o sentimento, dando destaque ao protótipo de autoridade que os pais representam e que são atualizadas nas futuras relações de autoridade. Utilizando esses conceitos, conseguimos relacionar com algumas ações dos gestores da EMMA que encontram suas bases nesses conceitos, como apresentaremos no capítulo de análise.

A tese de Martins (2015), *O sujeito que aprende, processos de aprendizagem e saúde*, encontra-se no núcleo que aprofunda o estudo dos processos subjetivos envolvidos na aprendizagem humana, coordenado pelo Prof. Dr. Fernando Luis González Rey. Trabalha com o conceito de subjetividade social da escola e encontra uma imbricação com a minha pesquisa quando busca entender como essas relações existentes na escola aparecem nos processos de institucionalização das políticas públicas, especificamente, as de caráter gerencialistas adotadas no Estado do Ceará. Martins (2015) reflete:

A escola pública é, ao mesmo tempo, organização burocrática (regida pelos princípios da administração pública) e espaço concreto de relações humanas e sociais atravessadas por interesses, desejos, conflitos, emocionalidades e simbolizações, produzidas dinamicamente pelos sujeitos que convivem na escola. A política pública, como ação formal do Estado, atua na sua dimensão burocrática visível, porém é no espaço das relações sociais que toma forma concreta, integrando-se à subjetividade social por meio da ação de cada sujeito que participa de sua institucionalização (MARTINS, 2015, p. 15).

Seu trabalho dá luzes a minha pesquisa nos questionamentos que buscam compreender o sujeito histórico-cultural que se forma a partir das tensões produzidas entre a subjetividade individual e a subjetividade social. “Esse caráter dual e, ao mesmo tempo, integrador rompe com visão dicotômica

entre individual e social (MARTINS, 2015, p. 15). Entendendo a escola como uma instituição que se encontra dentro de um espaço macro e que é regida e subordinada a leis e diretrizes superiores, buscamos captar como a subjetividade dos que materializam esse espaço pode influenciar as ações dos gestores escolares.

A linha de pesquisa Educação, Cultura e Subjetividade faz parte do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), que tem por objetivo investigar as formas de constituição das subjetividades nas práticas socioculturais e suas manifestações nos processos educacionais. A dissertação de Almeida (2016) integra esses estudos e busca compreender como se produz a subjetividade do diretor de escola e como as práticas são influenciadas por ela.

Almeida (2016) descortina os conflitos que surgem para o diretor, que de acordo com as mudanças advindas da LDB de 1996, passa a reconfigurar a sua prática, adotando medidas por ele desconhecidas até então, visto que o contexto de desenvolvimento das práticas gestoras ainda era aquele originário do perfil histórico da sua formação com bases autoritárias.

Esse impasse desencadeado pela forma como aconteceu essa formação profissional, desde os primeiros contatos com a escola até a sua construção como profissional da educação, é um dos questionamentos que me levam a refletir sobre como as atitudes dos gestores encontram-se profundamente implicadas com seu contexto familiar, político e social, e como se repercutem no ambiente escolar.

A dissertação de Silva (2013) e a tese de Aranha (2015) trazem reflexões sobre gestão democrática e participação dos sujeitos que vivenciam essa gestão e fazem parte do banco de documentos da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP), que apresenta em sua matriz curricular a área de concentração: Educação, Linguagem e Psicologia, com uma ementa que prioriza as investigações teóricas das práticas sobre o cotidiano das instituições de ensino e dos estudos psicanalíticos, todos eles considerados na contemporaneidade. Duas linhas de pesquisa relacionam Educação e Psicologia: a primeira, Psicanálise e Educação, investiga os fundamentos da teoria psicanalítica e suas possíveis conexões com a

educação, e a segunda, Psicologia e Educação, envolve investigações teóricas e práticas, articulando as áreas da Educação e da Psicologia.

A dissertação de Scotuzzi (2008) faz parte da linha de pesquisa Educação: Políticas, Gestão e o Sujeito Contemporâneo, da Universidade Estadual Paulista (UNESP), que tem como um dos focos centrais de investigação os contextos econômico e político e as ações cotidianas dos sujeitos contemporâneos. Nesse ponto, encontro o elo com a minha pesquisa quando investiga as ações cotidianas dos gestores marcadas pelas relações interpessoais que favorecem o processo de ensino e aprendizagem.

A Universidade Federal de São Paulo (Unifesp), apesar de não ter uma linha de pesquisa que se volte diretamente aos estudos sobre a subjetividade, tem no Programa de Pós-Graduação em Educação da Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da (Unifesp) a linha Educação, Estado, Trabalho, que realiza investigações ligadas à gestão educacional, ao direito e à democratização da educação e às interfaces das políticas educacionais com as práticas escolares.

Nessa linha, enquadra-se a dissertação de Sousa (2016), *Performatividade e subjetividade na Gestão Escolar*, que investiga os impactos das políticas públicas em educação e a subjetividade de diferentes atores que exercem funções de gestão dentro da escola (diretor de escola, vice-diretor de escola, professor e coordenador pedagógico).

As dissertações estudadas trazem um elo: partem do conceito que os processos democratizantes que se desenvolvem no interior das escolas também são determinados pela subjetividade dos gestores dessas unidades de ensino. Essa visão integrada da subjetividade busca compreender as relações entre o universo humano e a legalidade dos espaços institucionais.

Inferimos, assim, que existe um atrelamento entre democratização da escola pública, gestão e subjetividade dos gestores escolares. As batalhas históricas travadas pela conquista de melhores condições de trabalho e de uma escola pública de qualidade levaram também a uma reestruturação na conduta dos gestores nos seus trabalhos na escola, visto que o contexto social vivenciado não era o mesmo que existia antes da inovação legal ocasionada pela promulgação da LDB de 1996.

Nos aspectos metodológicos observados nas dissertações analisadas, constatei dois pontos que se encontram com a estrutura metodológica da minha investigação: a abordagem qualitativa e o estudo de caso. A escolha pela abordagem qualitativa nesses estudos se justifica pelas características inerentes a esse tipo de investigação que traz em sua essência metodológica uma estreita relação com a subjetividade, quando se propõe a buscar uma aproximação maior com os sujeitos e com a sua realidade, favorecendo o encontro dos resultados previstos como objetivo da pesquisa. De acordo com Almeida (2016, p. 36), o cunho metodológico qualitativo favorece “a compreensão dos elementos que justificam os dados coletados, por ocupar-se das análises em torno dos fenômenos observados e das relações que se estabelecem no seio desses fenômenos”.

O estudo de caso utilizado nas dissertações de Costa (2010) e Martins (2015) demonstra como esse tipo de investigação pode propiciar o conhecimento sobre a dimensão da subjetividade no ambiente escolar devido a sua interação direta com o espaço estudado e com os participantes por um longo período, vivenciando as situações concretas do cotidiano, facilitando a aproximação das singularidades que compõem esse espaço e as complexidades das relações humanas presentes no contexto da gestão escolar, o que sinalizou para a possibilidade desse tipo de estudo, realmente, contribuir para o alcance dos objetivos da minha pesquisa.

Voltada para o objeto de estudo da minha dissertação, procurei observar nas dissertações estudadas o tipo de gestor que se encontra, atualmente, nas escolas públicas através dos que se encontram descritos nos textos lidos. Constatei que existe no contexto atual da educação brasileira, de acordo com o que se apresenta, os três modelos de gestão: a tradicional, a democrática e a gerencial, e que esses coexistem nas unidades escolares, não existindo de fato um único modelo adotado pelas instituições. O que existe são as práticas arraigadas do tradicionalismo que, aos poucos, sedem espaço para ações democratizantes, as quais são sufocadas pela perspectiva gerencialista que se apresenta de maneira massificada nas escolas públicas.

As ações práticas que observei na EEMA demonstram momentos em que esses três modelos dialogam em um mesmo espaço institucional. Entretanto, a visão gerencialista voltada para as metas, as avaliações e os

resultados é a que aparece em evidência em muitos momentos que presenciei. Esse fato justifica-se pelo contexto do Estado do Ceará que vem há alguns anos implantando gradativamente esse modelo de gestão dentro das escolas públicas através de planos, projetos e sistemas de avaliação voltados para a premiação concebida através da instauração de metas que são definidas pelo sistema de ensino, no qual está subordinada a EMMA, e conseqüentemente, os seus gestores. Existe na escola uma grande preocupação com o alcance das metas que são estipuladas pela SME, visto que essa é uma das escolas que apresenta os melhores índices do município. A tentativa de superar o nível de proficiência conseguido pela escola no ano anterior domina o clima da escola que traça planos e viabiliza estratégias para esse fim.

Os estudos sobre a gestão escolar e as suas relações com os resultados e a qualidade da educação têm sido um campo frutífero para a produção de inúmeras pesquisas no cenário da educação brasileira. Essa constatação pode ser evidenciada pelo número de trabalhos que se encontram no repositório da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD). Ao buscarmos por trabalhos que abordam questões relacionadas à gestão escolar, utilizarmos os descritores “Gestão Escolar”, e encontramos 9.442 dissertações e 1.802 teses.

Entretanto, sabemos que a temática ligada à gestão escolar envolve muitos aspectos que podem ser avaliados e pesquisados de forma específica, dentre eles a pesquisa voltada, especificamente, para o gestor escolar. Assim, quando delimitamos a busca por trabalhos que apresentem em seu conteúdo os descritores “Gestor Escolar”, o número diminui para 3.912 dissertações e 918 teses.

Quando afinilamos a busca voltada para o nosso objeto de estudo, que trata a subjetividade e a análise da relação entre os condicionantes subjetivos dos gestores e suas práticas de gestão, e pesquisamos quantos trabalhos existem sobre gestor escolar e subjetividade, encontramos o número de apenas 96 dissertações e 46 teses depositadas nos repositórios de 46 instituições distribuídas em todas as regiões do país.

Merecem destaque as regiões sul e sudeste onde se encontram o maior número de trabalhos, fato que se justifica pela constatação que algumas universidades, como a UFSCar e a UnB, contemplam na organização curricular dos seus cursos de pós-graduação linhas de pesquisa que estudam sobre a

subjetividade. Na região nordeste, possui 20 trabalhos escritos em 10 instituições que se localizam nos estados da Bahia, Ceará, Paraíba, Pernambuco, Rio Grande do Norte e Sergipe.

Partindo dessa constatação, questionamos: Existem produções que se voltam para esse tema no Programa de Pós-Graduação em Educação (POSEDUC), da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)?

Para tentar responder essa pergunta sobre como vem sendo estudado esse tema em um aspecto mais localizado, construímos um estudo com o objetivo de apresentar e dialogar com a produção do conhecimento que foi realizada no Programa de Pós-Graduação em Educação (POSEDUC), da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), e que aborda os estudos dos gestores e suas práticas cotidianas na escola, no período de 2011, ano de criação do programa, até 2017. A pesquisa foi realizada no site do programa no dia 04 de outubro de 2019. Identificamos um número de 09 (nove) dissertações que se encontram depositadas no site de acordo com os critérios definidos para essa pesquisa.

Como resultado, percebemos que existe, nas produções estudadas, um enfoque voltado para as práticas gerencialistas que vêm se incorporando nas escolas públicas nos últimos anos que aparecem como um entrave para a gestão das escolas efetivarem uma gestão, verdadeiramente, democrática, visto que o gestor escolar aparece, na maioria dos trabalhos, como o agente de atuação das normas que se encontram definidas, sendo dada pouca visibilidade a esse gestor como sujeito que age de acordo com a constituição de sua subjetividade.

Foram visualizadas as dissertações concluídas, que se encontram disponíveis, assim como o título das que se encontram em andamento que corresponde a turma de 2017. Inicialmente, foi contado o número de dissertações concluídas em cada ano. Para orientar a busca, definimos como critério inicial a seleção das dissertações que traziam em seus títulos as palavras Gestor, Gestora, Gestão e Diretor escolar, partindo do princípio de que se aproximam dentro do mesmo campo semântico.

Em seguida, realizamos a leitura dos resumos, selecionando para análise as dissertações que apresentavam o gestor escolar e suas práticas como foco da pesquisa, fazendo em seguida a leitura de cada trabalho.

Organizamos uma planilha com os termos recorrentes nesses trabalhos, dessa forma, podemos analisar, de maneira preliminar, o principal foco das dissertações escritas no Programa que se voltam para o gestor escolar.

A pesquisa realizada contribui para o desenvolvimento do meu trabalho de dissertação, pois serve de contextualização local do meu estudo com o que vem sendo desenvolvido no Programa.

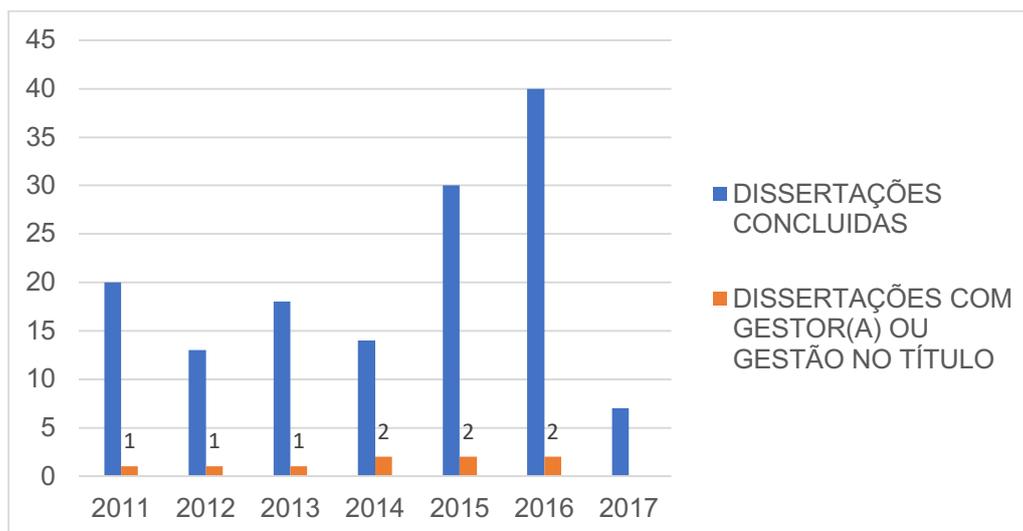
A busca pelo entendimento de como é construída a gestão escolar democrática no interior das escolas é o ponto que entrelaça todas as dissertações estudadas. A expressão “gestão democrática” encontra-se presente em todas elas, trazendo como sinônimo para esse tipo de gestão o fazer coletivo, o compartilhamento de ideias e a descentralização do poder nas instituições escolares.

Mesquita (2017) apresenta em seu estudo o crescimento das produções de teses e dissertações sobre a gestão democrática a partir de 1990 justificando que:

O aumento da produção, a partir de 1990, reflete a inovação trazida pela Constituição de 1988 com relação à democratização da gestão do ensino público. Depois de 1995 a produção aumentou exponencialmente. Com a aprovação da LDB em 1996, que complementou o inciso VI, do artigo 206 da Constituição de 1988, houve um impulso na realização de pesquisas sobre a gestão democrático-participativa da escola pública. A nova lei apontou os rumos da gestão democrática e os mecanismos participativos para concretizá-la (MESQUITA, 2017, p. 28).

A busca pelo equilíbrio entre a dimensão pedagógica e administrativa também é verificada na relação dos gestores e suas atribuições dentro da escola, visto que “o gestor escolar está inserido nessa prática marcada por dilemas, ou seja, a dicotomia existente entre as dimensões administrativa e pedagógica” (SILVA, 2013, p. 102).

Durante o período que compreende os anos de 2011 até 2017, temos um total de 142 dissertações concluídas no site do POSEDUC. Além dessas, consta o número de 15 (quinze) dissertações em andamento da turma de 2017. O gráfico, a seguir, apresenta esse número total de produções em um comparativo com o número de produções que trazem em seu título as palavras: Gestor, Gestora, Gestão ou Diretor escolar.

Gráfico 3: Dissertações concluídas no POSEDUC: 2011-2017

Fonte: Dados compilados do site do POSEDUC-UERN (2019).

Em uma primeira avaliação da produção acadêmica realizada no POSEDUC, existe um número pequeno de trabalhos, 9 (nove) apenas, entretanto, o número representa somente os trabalhos que se enquadram nos critérios definidos para a busca, ou seja, as que trazem em seus títulos as palavras: Gestor, Gestora, Gestão e Diretor escolar, podendo existir outras dissertações que tragam essa temática como foco de pesquisa e que não estão aqui apresentadas por não conter as palavras-chave no título.

A priori, merece destaque o fato que em todos os anos de existência do Programa, existem trabalhos que se incluem nos critérios pesquisados, inclusive no ano de 2017. Na data da pesquisa, não constava nenhum trabalho concluído e 1 (uma) dissertação em andamento que trata do gestor e da sua formação.

Essa constatação demonstra a preocupação de alguns orientadores do Programa que trazem em seus aportes de pesquisa a importância de reconhecer a figura do gestor enquanto peça fundamental na engrenagem que movimenta a educação pública do país, extrapolando o que se encontra configurado, buscando respostas mais subjetivas para o que determina os acontecimentos cotidianos no ambiente escolar.

O quadro, a seguir, apresenta as dissertações que foram selecionadas:

Quadro 3: Dissertações do POSEDUC sobre gestor e gestão

DISCENTE	TÍTULO DA DISSERTAÇÃO	PALAVRAS-CHAVE	DATA DA DEFESA
Elaine Cristina Carlos da Silva	O <i>gestor</i> entre as dimensões administrativa e pedagógica: um estudo sobre a organização do trabalho escolar	<i>Gestor escolar</i> . Administrativo e pedagógico. Organização do trabalho escolar. PDE-Escola.	30/08/2013
Rosa Maria de Andrade Pontes	Trajetória autobiográfica de uma <i>gestora escolar</i>	<i>Gestão Escolar</i> . História de Vida. Conselho Escolar. Inclusão.	21/08/2014
Maria Márcia de Oliveira	Política de responsabilidade educacional: <i>gestão</i> de recursos para o sistema municipal de ensino de Mossoró/RN	Política de Responsabilidade Educacional. Financiamento da Educação. Qualidade da Educação.	08/03/2016
Benedito José de Queiroz	<i>Gestão</i> democrática escolar: uma imersão nos contextos cotidianos	<i>Gestão</i> democrática. Contextos cotidianos escolares. Escola pública.	10/08/2016
Sheila Beatriz da Silva Fernandes	<i>Gestão</i> na educação infantil: ações do mapa educacional no município de Mossoró-RN no período de 2011-2015	Políticas educacionais. Mapa Educacional. <i>Gestão</i> . Educação Infantil. Reforma do Estado.	09/08/2016
George Eduardo Ferreira de Mesquita	O discurso de professores sobre a participação da educação básica sobre a participação na <i>gestão</i> escolar	Discurso. <i>Gestão</i> escolar. Participação docente.	29/08/2017
Maritza Waleska Arruda	Atuação do <i>diretor escolar</i> na perspectiva multirreferencial	<i>Gestão</i> escolar. Diretor escolar. Multirreferencialidade. Olhar pedagógico	30/08/2017
Maria da Conceição Fonseca	<i>Gestão</i> escolar democrática: um estudo a partir do pensamento de Hannah Arendt	Hannah Arendt. Natalidade Política. <i>Gestão</i> Escolar. Gerencialismo.	28/02/2019
Maria Nilza Batista Luz	A <i>gestão</i> democrática nos núcleos de educação rural no município de Mossoró-RN	<i>Gestão</i> democrática. Conselho Escolar. Projeto Político Pedagógico.	25/09/2018

Fonte: Dados compilados do site do POSEDUC-UERN (2019).

A leitura dessas dissertações conduz a analisar os elos que existem entre esses estudos e a construção da minha pesquisa, de modo que cada trabalho contribui em alguns aspectos para a reflexão sobre a subjetividade dos gestores e a relação com suas práticas de gestão. Entretanto, alguns se aproximam mais do tema estudado, enquanto outros trazem luzes sobre outros

aspectos que estão presentes nessa dinâmica da gestão de forma transversal, mas que também influenciam as práticas gestoras. Assim, agrupei por aproximação de temas para buscar a vinculação com a minha pesquisa. Vale ressaltar, que se trata de um estudo preliminar. Das dissertações lidas, 3 (três) delas, Pontes (2014), Queiroz (2016), Arruda (2017), apresentam uma discussão mais próxima da minha dissertação, quando deixam aflorar em seus textos a subjetividade que existem nas práticas escolares.

Pontes (2014), em sua dissertação, desnuda a sua trajetória de vida e busca encontrar elos e significados da sua atuação como gestora de escola pública baseada em momentos marcantes da sua história pessoal através de uma narrativa autobiográfica repleta de subjetividade. Tendo como referenciais Paro (2011) e Fortuna (2000), reflete sobre a participação da comunidade escolar, enfocando os condicionantes institucionais, políticos e psíquicos presentes na relação entre a comunidade e a escola através de acontecimentos que permearam sua prática como gestora. O problema de pesquisa apresentado busca encontrar os desafios que uma gestora escolar enfrenta para cumprir seu papel dentro da gestão escolar, e se aproxima dos meus questionamentos sobre a relação entre os condicionantes subjetivos e as práticas dos gestores na escola, pois esses desafios são frutos da inquietação entre o que trazemos na nossa construção pessoal e o que a realidade coletiva e social nos permite realizar dentro do espaço educativo como gestor.

Queiroz (2016) traz no seu trabalho de mestrado um estudo sobre a gestão da escola, considerando as relações e as produções socioculturais dos sujeitos na busca de uma escola democrática. Apresenta análises “sobre as subjetividades dos sujeitos que vivem o processo de implementação da gestão democrática nos contextos cotidianos escolares” (QUEIROZ, 2016, p. 39). A discussão considera a pluralidade e a subjetividade dos envolvidos nesse processo, levando a questionamentos sobre como esses sujeitos ressignificam as suas vivências e as introduzem nos seus “saberes e fazeres” cotidianos.

Arruda (2017) busca compreender as relações administrativas e pedagógicas estabelecidas no interior da escola na busca da construção de uma escola democrática. Embora traga a mesma temática apresentada por Silva (2013), a pesquisa de Arruda (2017) se diferencia por voltar o olhar para o gestor e suas implicações, envolvendo os aspectos ligados ao sujeito e a sua

subjetividade, desse modo, aproxima-se de maneira mais significativa do meu objeto de estudo.

Dentro de um contexto atual, encontramos em vários trabalhos a presença do gerencialismo e das políticas de financiamento da educação que, em alguns aspectos, inviabilizam e condicionam as práticas dos gestores. Identificamos nas dissertações de Silva (2013), Oliveira (2016), Fernandes (2016) e Fonseca (2019) a predominância das políticas de caráter gerencialista nos processos que regem a escola pública na atualidade. Cabral Neto (2009) apresenta essa discussão sobre o gerencialismo e a gestão educacional através do cenário que se justifica a partir da necessidade de um novo modelo de gestão pública que tivesse em consonância com a reforma do estado que surgiu com a crise econômica e social advinda da “crise do padrão de acumulação capitalista que engloba as dimensões econômica, social e a organização do Estado” (CABRAL NETO, 2009, p. 169).

As características aparecem refletidas nas políticas educacionais brasileiras, principalmente as que se referem à descentralização, que se manifesta na tentativa de institucionalizar uma escola democrática, o que acaba não se materializando, e à competitividade, cada dia mais presente no cotidiano das escolas, transformando a maneira como os gestores escolares conduzem suas atividades, sendo esses temas recorrentes nas dissertações estudadas.

A dissertação de Silva (2013), que objetiva compreender a organização do trabalho da escola e as formas de relacionamento do gestor entre as dimensões administrativa e pedagógica, procurou refletir sobre as questões que permeiam a gestão escolar, tendo como ponto de partida o Plano de Desenvolvimento da Escola (PDEEscola), uma política de descentralização de caráter gerencial, que se apresenta para a escola pública com o intuito de promover a melhoria na gestão e o fortalecimento pedagógico. Oliveira (2016), em sua dissertação, faz uma análise da Lei de Responsabilidade Educacional, Lei nº 2.717/2010, do município de Mossoró/RN, verificando o efeito da alocação de recursos para a melhoria dos indicadores de qualidade no Sistema Municipal de Ensino de Mossoró/RN.

Fernandes (2016) estudou as ações desenvolvidas pela gestão das Unidades de Educação Infantil (UEI) do município de Mossoró/RN após a

implementação do Mapa Educacional, observando a presença das práticas gerencialistas nessas unidades que incorporaram em seu cotidiano instrumentos de controle e monitoramento das atividades através das avaliações com ênfase nos resultados, nas premiações e no estabelecimento de rankings com premiações, que refletem, claramente, a presença do Estado-avaliador nas políticas do estado.

Afonso (2013) apresenta as fases do Estado-avaliador, destacando que em uma primeira fase aconteceu a introdução de “testes padronizados de alto impacto e em rankings escolares, indutores de formas autoritárias de prestação de contas e de responsabilização das instituições, organizações e indivíduos” (AFONSO, 2013, p. 272), caracterizando os mecanismos de *accountability*, que se evidenciam na análise feita pela autora no Mapa Educacional do município de Mossoró/RN.

Outro trabalho que também aborda a cultura gerencial e a instrumentalização da gestão é o de Fonseca (2019), quando estuda a gestão democrática a partir do pensamento de Hannah Arendt. Segundo Fonseca (2019, p. 36):

É a partir do gerencialismo que a autoridade do gestor, responsável pela instituição escolar, desaparece, tornando-se cumpridor dos ditames da mão estatal ou do mercado, executor de um plano não elaborado por sua comunidade escolar e cuja adoção é obrigatória.

Diante desse quadro, a figura do gestor aparece como a de um sujeito que tem que lidar com conflitos externos e internos dentro da gestão escolar. A presença do gerencialismo no ambiente escolar desafia o gestor a condicionar as suas práticas ao que se encontra determinado pelo planejamento pré-definido, visto que essas práticas não consideram as particularidades e singularidades da unidade educativa, além de caracterizar um sistema educativo centralizado que, muitas vezes, imobiliza o gestor.

A necessidade de entender o gestor escolar como sujeito importante para a efetivação das políticas públicas da educação precisa ser considerada dentro dos debates sobre essas políticas. Entretanto, poucas pesquisas buscam essa aproximação, e quando se trata de política educacional, o debate que vem se instaurando é em torno de leis e decretos, ou seja, a política de

governo. Dessa forma, a maioria dos trabalhos tem seu foco em torno de elementos mais objetivos para serem analisados, não tratando das questões subjetivas que perpassam esse processo.

Em síntese, a produção do conhecimento realizada no POSEDUC no período estudado apresenta discussões que buscam entender as vivências dos gestores nas escolas, considerando a construção de uma escola democrática. As dissertações trazem discussões amplas que giram em torno de um mesmo fio condutor: a busca pela construção de uma escola pública de qualidade que tenha como princípio orientador as práticas de uma gestão democrática que busque a participação efetiva de todos os membros da comunidade escolar nas tomadas de decisões.

Podemos observar, nas dissertações analisadas, que os principais entraves na atuação dos gestores escolares na atualidade são: o presente descompasso no qual os aspectos administrativos aparecem como algo dissociado do pedagógico e a presença do gerencialismo que molda a atuação dos gestores escolares, inibindo as práticas de diálogo e participação da comunidade escolar. Assim, o cumprimento das demandas burocráticas e dos planos que já chegam definidos nas escolas é imposto cada dia mais pelo modelo gerencialista advindo da reforma administrativa do Estado, e repercute na política educacional, contrariando as ideias de democracia e participação da comunidade e criando novas subjetividades sociais que são incorporadas às subjetividades individuais dos gestores em um constante processo de construção e desconstrução.

4 LÓCUS DA PESQUISA: ESCOLA MUNICIPAL MIGUEL ARCANJO - “A EDUCAÇÃO EDIFICA O HOMEM”

Ante as matas e a serra altaneira,
De que vemos, ao longe, o perfil,
A cidade se estende em fileira
Seus brasões em louvor do Brasil!
(Trecho do hino do município de Quixeré)

A escola pública é o espaço onde será desenvolvida a pesquisa, entretanto, é necessário considerar que “algumas características podem estar dentro do sistema, nos limites do caso e outras fora, e nem sempre é fácil para o pesquisador dizer onde termina o indivíduo e começa o contexto” (ALVES-MAZZOTTI, 2006, p. 641).

Dessa forma, para entender as práticas dos gestores, iremos entender a escola como um “sistema delimitado”, sem, no entanto, deixar de considerar a influência de diferentes aspectos ligados ao ambiente escolar, que podem influenciar suas características e que sejam relevantes para o alcance dos objetivos da pesquisa.

Com esse propósito, inicialmente, antes de apresentar a escola, iremos contextualizá-la dentro do espaço geográfico do município e do distrito no qual está situada. Em seguida, trazemos para o cenário do *lócus* da pesquisa, a Escola Municipal Miguel Arcanjo, com a caracterização do seu espaço físico, corpo administrativo, as ações e projetos realizados, assim como os resultados nas avaliações externas.

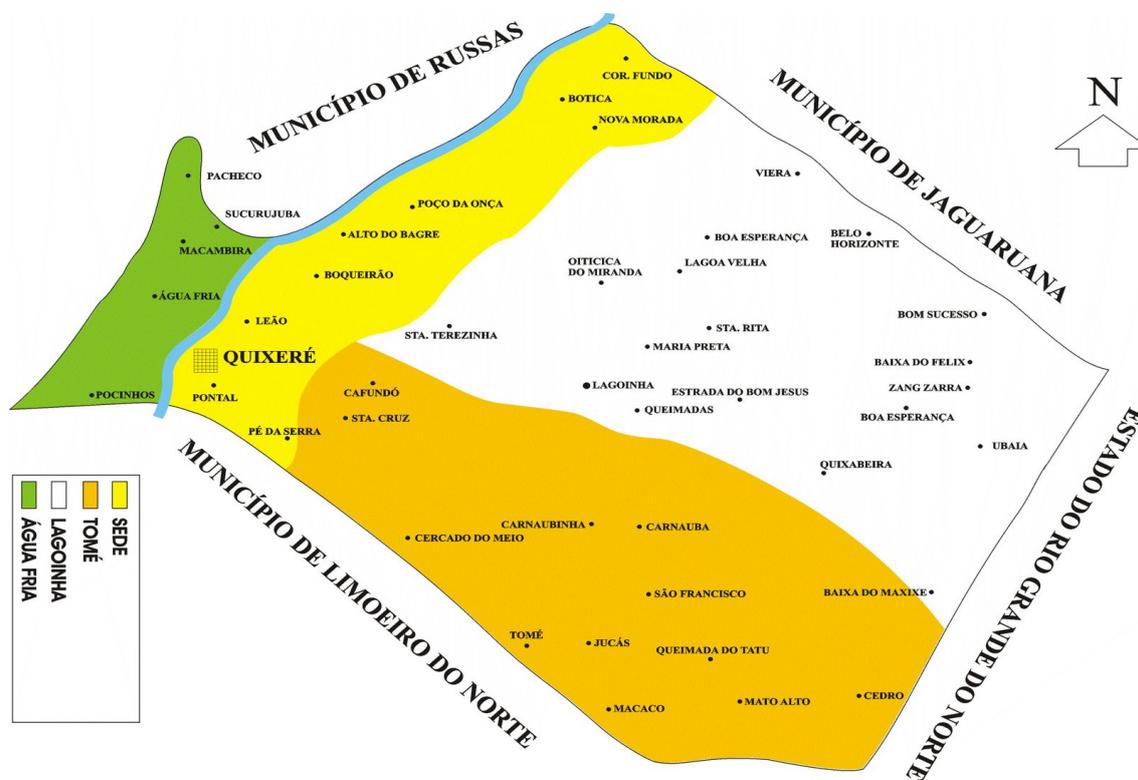
Seguindo com a caracterização da escola, apresentamos os princípios legais que norteiam a Escola Municipal Miguel Arcanjo, enfocando o tema voltado para a gestão escolar, partindo de um plano macro no qual falaremos sobre aspectos relacionados à legislação nacional (CF/1998; LDB/Lei nº 9394/1996; PNE/2014-2024), prosseguindo com a legislação do estado do Ceará (PEE/Lei nº 16.025/16) e a municipal (Plano de Cargos, Carreira e Remuneração – PCCR – e o Plano Municipal de Educação – PME). Finalizamos com a apresentação dos documentos locais da escola: o PPP e o Regimento Escolar (RE).

4.1 Quixeré: o lugar de pertença da escola

A Escola Municipal Miguel Arcanjo encontra-se localizada na zona rural do município de Quixeré, no Estado do Ceará. O município faz parte da região nordeste na mesorregião do Jaguaribe na microrregião do Baixo Jaguaribe, com uma área territorial de 610,776 km², ficando a 207 quilômetros da capital, Fortaleza. Segundo a contagem populacional do último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2010, a população de 19.412 habitantes, tendo a estimativa de 22.008 em 2018.

Geograficamente, o município de Quixeré é formado por um planalto de altitude média de 450 metros, na Chapada do Apodi, que ocupa 60% do território. A outra parte fica na planície, ocupando os 40% do restante da área, conhecida como Várzea, onde se localiza a EMMA, situada em um Distrito que fica a aproximadamente 6 km da sede do município. Nas palavras do quixereense Temístocles Brito, “o desnível é flagrante, dir-se-ia que a serra contempla a várzea e a várzea admira a serra” (SENA, 2004, p.16).

Figura 1 – Mapa do município de Quixeré-Ceará



Fonte: https://quixereonline.blogspot.com/2007/12/mapa-de-quixer_21.html

Na figura 1, vemos a sede do município e a divisão dos distritos: Tomé, Lagoinha e Água-Fria. A Chapada é formada pelos distritos de Lagoinha e Tomé, a Várzea pela sede do município e o distrito de Água-Fria onde se localiza a EMMA.

A educação formal é ministrada em estabelecimentos da rede pública, 02 (duas) escolas da rede estadual e 16 (dezesesseis) escolas da rede municipal, e 03 (três) da rede privada. A rede pública encontra-se organizada de acordo com o que preconiza a LDB, que regulamenta as áreas de competência dos entes federados. O município de Quixeré oferece a educação infantil, em creches e pré-escolas, e o ensino fundamental, cabendo ao Estado a manutenção das escolas de Ensino Médio. Esse processo de organização da rede aconteceu de forma gradativa, na qual a escola estadual passou a não oferecer mais vagas para o ensino fundamental e essa demanda foi sendo incorporada as escolas municipais anualmente.

O município de Quixeré ainda conserva traços conservadores de um povo ligado às suas origens. Com uma população, predominantemente, católica, a cidade cresceu em volta da igreja matriz, que tem como madroeira Nossa Senhora da Conceição. A origem do município também tem ligação com a questão religiosa, pois teve como um dos seus principais idealizadores o padre Francisco José de Oliveira, filho da terra, que após ter se ordenado sacerdote, assumiu como primeiro vigário em 1939, permanecendo como pároco até a data do seu falecimento. O Monsenhor Oliveira, como era conhecido, é um dos nomes mais citados quando se trata da história do município. Exerceu grande influência nas decisões políticas locais, pois era muito querido e respeitado pela população, os chefes políticos buscavam seu apoio para garantir a vitória nas eleições. A história política do município acontecia, como em quase todas as pequenas cidades do interior do Ceará, sob o comando dos coronéis e a influência da igreja.

A história oficial do município tem início com sua emancipação política em 15 de maio de 1957. Antes, Quixeré era distrito do município de Russas-CE. De acordo com Lima (2018), dois momentos significativos contribuíram para emancipação: a elevação do distrito a zona eleitoral, em 1945, e o plebiscito, consulta popular sobre a emancipação política do distrito de Quixeré, realizado em 1956. Ressaltamos o fato que, dentro do contexto nacional, o

município foi criado na época da República Populista, que separa a ditadura de Vargas e a ditadura militar, período de grande agitação partidária.

Em 1956, aconteceu a criação da subprefeitura, assumindo como subprefeito o Sr. João Lima de Oliveira, líder político da União Democrática Nacional (UDN), sendo nomeado prefeito interino por ocasião da instalação do município.

Inicialmente, existiam três partidos políticos no município, a União Democrática Nacional (UDN), o Partido Social Democrático (PSD) e o Partido Republicano Popular (PRP). Na primeira eleição realizada com o voto popular, em 1958, havia votação em separado para os cargos de prefeito e vice. Dessa forma, foi eleito o prefeito da UDN, Dr. Jeová Leão de Oliveira, e o vice-prefeito da coligação PSD/PRP, o Sr. João Batista de Oliveira Filho. Sendo a UDN, um partido de orientação conservadora, e o PSD, principal representante político da social democracia, grandes opositores na política do país na época. Essas posições políticas ideológicas dos partidos que poderiam ter gerado um conflito na primeira gestão do município recém-criado não aconteceram de fato, pois os eleitos eram membros da mesma família: o vice-prefeito era tio do prefeito. Assim, tem início, oficialmente, a história política do município de Quixeré.

Passados 7 anos da emancipação, instaura-se no país o Golpe Militar de 1964, caracterizado pela forte intervenção militar e pelo bipartidarismo formado pela Aliança Renovadora Nacional (ARENA), que mantinha o controle do governo, e o Movimento Democrático Brasileiro (MDB), que funcionava como uma oposição (CHAVES, 2016).

O cenário estadual espelha o que acontecia no cenário nacional. O Ceará passa a ser governado pela chamada “política dos coronéis” onde se revezavam no poder os coronéis Virgílio Távora, César Cals e Adauto Bezerra. No vale do Jaguaribe, o nome de Manuel de Castro Filho é quem comanda a política local, tendo sido deputado, vice-governador e governador na época, fazia no Vale uma política de cunho assistencialista e paternalista. Durante esse período de forte influência militar, o município de Quixeré foi governado por políticos ligados ao grupo político de Manuel de Castro, filiados ao ARENA.

Sr. Lourenço, ex-vereador do município e um dos mais antigos moradores da comunidade na qual se situa a EMMA, quando fala sobre a política local, deixa claro o assistencialismo que imperava na época. Conta que

entrou no cenário político do município porque tinha um carro que servia para a comunidade:

Eu passava a noite sem dormir. Eu passava o dia também. Eu cansei da minha velha passar o dia sem me ver. Saía de manhã e vinha no outro dia de tarde, no outro dia de noite que... ia pro Quixeré... e do Quixeré ia pro Limoeiro... Russas, Morada Nova. Se um quebrava uma perna, era eu..., tinha uma mulher pra descansar, era eu. As doenças que havia aqui, era eu. Aí o povo me procurou pra ser candidato. Chegou um candidato a deputado na minha casa e eu disse “Eu posso servir você em que?” E ele respondeu: “Eu vim aqui pra você trabalhar pra mim. Eu sei que você tem voto aqui, eu sei que tem muita gente que quer votar em você e pra onde você for, leva. E eu dei minha palavra que ia ajudar a ele. Aí ele disse pra mim... “De que você precisa?” Eu disse: “Eu preciso de duas coisa.” Ele disse: “Então diga!” “Eu preciso de um médico, e preciso de um carro” Porque eu tinha um carrinho, mais... eu não ia acabar meu carro... (LOURENÇO, Entrevista, em 24 de outubro de 2019).

Seu Lourenço contou sobre como eram conduzidos os problemas da época. Contou que durante a seca o povo sofria muito, principalmente os moradores da Chapada do Apodi, região do município popularmente conhecida como serra, que ficavam sem comida e vinham em busca de socorro na prefeitura.

O prefeito era João. Naquela gestão... nós sofremos muito. De vez em quando chegava uma pessoa aqui... “Lourenço... João tá lhe chamando...” Chegava lá... rapaz, aquela prefeitura estava cheia de gente, de ponta a ponta... Aí chegava... “João, o que que era?” “Seu Lourenço... Pelo amor de Deus... estou mandando chamar os vereadores... pra ver o que podemos fazer pelo pessoal da Serra. Só saem se levar comida... Época de seca era época difícil... Os vereadores compravam comida com seu dinheiro... e quando acabava, nós saíamos, o João na frente e nós atrás... pedindo nos comércios pra alimentar o povo. Agora aqui na comunidade de Água-Fria, não tinha muita seca não. Aqui era lugar que havia uma banana, havia um feijão, havia uma coisa... em que... o pessoal sempre trabalhava, né? (LOURENÇO, Entrevista, 24 de outubro de 2019).

A Escola Municipal Miguel Arcanjo foi criada no ano de 1986, em um período de mudanças no país. No cenário político nacional, acontecia o processo de reabertura político-democrática, que acontecia após o Golpe Militar (1964–1985), representada por um regime opressor no qual o direito à

educação praticamente não existia e não era entendido como um meio indispensável para o desenvolvimento do país. Surge, então, a necessidade de elaborar novas leis que estivessem em consonância com as novas ideias vigentes e, assim, em 1988, foi promulgada a nova Constituição Federal (CF/1988), que trazia em seu texto o anseio pela construção de uma gestão democrática da escola pública.

O ano de criação da escola coincide com o surgimento do novo grupo político que passou a comandar o Estado. Um grupo formado por jovens empresários que “construíram um discurso pautado num projeto político de modernidade, voltado para a sociedade e visando acabar com o atraso e a miséria” (CHAVES, 2016, p. 61).

Todo esse clima de mudanças, aberturas e busca pela participação se reflete no fazer da escola que, embora situada em uma cidade pequena na qual as novas práticas chegavam de modo acanhado e sem muita expressão, já inicia sua trajetória diante de um novo cenário social e político, sendo regulamentada por uma nova legislação.

No município, segue um período de sucessivas reeleições dos prefeitos municipais. No ano da fundação da Escola Municipal Miguel Arcanjo, encontrava-se no poder o Sr. João Batista dos Santos Neto, do Partido Democrata Cristão (PDC), exercendo um mandato de 06 anos. Na eleição seguinte, em 1988, vence a eleição a Sra. Luzimar Bandeira de Oliveira Rebouças, do Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), em uma disputa histórica com um dos mais antigos chefes políticos do município, o Sr. Luís Lopes. Em 1993, volta a prefeitura o Sr. João Batista dos Santos Neto, pelo Partido Democrata Cristão (PDC).

Com a Emenda Constitucional que dispõe sobre a reeleição para um único período consecutivo, aprovada na Assembleia Legislativa em 1997, as eleições no município são marcadas pelas consecutivas reeleições. Em 1996, a Sra. Luzimar Bandeira é eleita e reeleita em 2000, ambas as vezes filiada ao Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), sendo prefeita por três mandatos no município. Em seguida, em 2004, vence as eleições a oposição, o Partido Popular Socialista (PPS), elegendo o Sr. Raimundo Nonato Guimarães Maia, sendo reeleito em 2012, dessa vez pelo Partido Republicano Brasileiro (PRB). Em 2013, assume o prefeito Francisco Raimundo Santiago Bessa, do

Partido Socialista Brasileiro (PSB), apoiado pelo ex-prefeito. Durante o seu mandato, rompeu a aliança política com Raimundo Nonato Guimarães Maia, com quem disputa a eleição em 2016, sendo novamente reeleito.

A política do município sempre esteve atrelada à política do Estado. Dessa forma, os prefeitos eleitos, geralmente, são os apoiados pelos governadores. As disputas eleitorais sempre giram em torno de dois grupos, o grupo do prefeito atual e o grupo da oposição, o que caracteriza a típica política do interior, na qual os eleitores votam pela indicação dos nomes que estão à frente das chapas, pouco ou nada conhecendo sobre as ideologias dos partidos aos quais seus candidatos estão filiados. Isso contribui para um certo continuísmo e até mesmo para a falta de reflexão e acompanhamento do papel do gestor municipal, influenciando no modo como as políticas públicas são conduzidas no município.

No caso específico da escolha dos gestores das escolas municipais, essa ainda acontece por indicação dos políticos locais sem eleição direta pela comunidade escolar, o que configura um impasse quando falamos sobre gestão democrática, visto que os diretores indicados mantêm uma ligação com a política dos prefeitos, o que, de certa forma, cerceia seus verdadeiros desejos e suas ações dentro da escola.

A divisão geográfica do município influencia a cultura local, na qual ainda existe uma certa divisão entre “o povo da serra”, moradores da região da Chapada do Apodi, e o “povo da várzea”, moradores da região da planície. Isso se torna mais evidente durante o período eleitoral, pois os partidos procuram organizar seus representantes com políticos da serra e da várzea para garantir a divisão dos votos.

“O povo da serra” teve, inicialmente, sua economia voltada para a agricultura de subsistência, plantando milho e feijão. O cultivo do algodão era a principal fonte de riqueza da época, sendo conhecido como “o ouro branco”. Na atualidade, com a ascensão do agronegócio e a boa produtividade do solo, algumas grandes empresas, inclusive multinacionais, instalaram-se no município. Ao mesmo tempo que contribuem para a manutenção econômica dos moradores, oferecendo empregos e melhorando suas condições de sobrevivência, essas empresas são também responsáveis pela destruição da natureza, causada pelo desmatamento, pelo desgaste das bacias hidrográficas

e, principalmente, pelo uso abusivo de agrotóxicos nas plantações, que acarreta graves efeitos crônicos à saúde humana e leva o município a um grande índice de doenças. Essa constatação levou, inclusive, ao Núcleo Trabalho, Meio Ambiente e Saúde (Tramas), da Universidade Federal Do Ceará (UFC), que busca a articulação entre formação, pesquisa e cooperação social, a realizar pesquisas sobre a incidência do uso de agrotóxicos na Chapada do Apodi e seus impactos sobre a saúde e o ambiente.

Aguiar (2017), membro do grupo Tramas, em sua dissertação, falou sobre a “herança maldita do agrotóxico”, referindo-se ao povo de uma das comunidades de Quixeré atingidas pelo problema relata:

Infelizmente, precisaremos falar de adoecimento, morte, veneno, contaminação, injustiças e dores, mas, foi com esse povo guerreiro que aprendemos a usar as lentes das contradições e da dialética diante da vida, com as quais podemos enxergar, por mais míopes que ainda sejamos, as belezas e os encantos da natureza e do povo lindo que teima em reinventar, dia após dia, os significados da vida em comunidade (AGUIAR, 2017, p. 18).

Essa é a verdadeira imagem desse povo que insiste em lutar, apesar das adversidades e das dificuldades presentes na difícil vida dos agricultores locais. É dentro das moradias simples do “povo da serra” onde encontramos os sorrisos mais acolhedores e a esperança de que a vida pode ser reinventada.

“O povo da várzea” tinha como grande diferencial para sua sobrevivência o fato de ter suas terras nas proximidades do Rio Jaguaribe. Assim existia uma grande abundância de água na região, o que possibilitava o cultivo de sítios de fruticultura, tendo destaque grandes plantações de laranja e banana. Porém, a base econômica era o corte da palha da carnaúba, processo chamado de “corte do olho”, da qual é extraída o pó que é beneficiado em cera.

Na entrevista feita com Sr. Lourenço, percebo a representação viva do povo sertanejo feita por Darcy Ribeiro (1995), que tem sua subsistência relacionada à criação do gado e à cultura extrativista. Falando sobre o percurso da sua vida até o seu envolvimento com a política local, ele relembra:

Quando fui casar meu sogro era um velho que tinha carnaubal, e me disse: a todos os outros genros eu dei um pedacinho de terra pra colher o pó do carnaubal, mas hoje não tenho mais terra pra lhe dá.” Eu disse: “Não senhor, eu sou pobre, mas eu

me casei foi pra da de comer a sua filha.” “Pois é compadre, se eu tivesse um pedaço de terra ainda, eu dava, eu já dei tudo.” Aí eu tinha que me virá comecei a trabalhar no corte do olho, depois adquiri uma carrocinha e carregava a carga dos outros. Passei uns tempos na carrocinha, aí depois comecei a ser vaqueiro, eu carregava boi pro Davi, pro Chico, pra tudo. Só pra dar de comer a negrada, né? E ainda trabalhei cortando os boi. Até entrar na política. Agora que eu vou dizer, a política é um bicho desgastante, né? - Mas graças ao bom Deus, eu passei esse tempo todinho na política, mas eu não tenho um intrigado... (LOURENÇO, Entrevista, em 24 de outubro de 2019).

Em um trecho do hino do município, aparece uma citação sobre os carnaubais “na planície, entre a verde floresta, crescem belos, gentis carnaubais...”, caracterizando a importância para o município na época, pois, os proprietários dos grandes carnaubais empregavam quase toda a população que se dividia entre a colheita e a produção do pó para ser vendida ao comércio que fazia seu beneficiamento. Lima (2018, p. 30) fala sobre a importância dos agropecuaristas da várzea, afirmando que essa influência “foi decisiva para o desenvolvimento do povoado sede do município”.

A atividade de extração de cera de carnaúba ainda acontece até hoje, porém em uma escala bem menor. Com a escassez da água decorrente das constantes secas e da má utilização dos recursos hídricos provocados pela perfuração indiscriminada de poços, os sítios foram acabando paulatinamente, e o povo sem ter como sobreviver, passou a fazer parte dos trabalhadores das empresas de agronegócios localizadas na Chapada do Apodi.

O nome da comunidade onde se situa a EMMA tem o mesmo nome do distrito: “Água Fria”. Segundo a tradição oral, deve-se ao fato de existir no centro da comunidade uma pequena lagoa, conhecida como Lagoa de Cima, que durante o tempo passado servia para amenizar a sede dos comboieiros que vinham com suas mercadorias do litoral para vender nos lugarejos próximos ao Vale do Jaguaribe. Ao passarem pelo local, diziam “vamos beber água na lagoa da Água Fria”, assim o local passou a ser conhecido como Água Fria.

Sendo um dos 03 (três) distritos do município, sempre teve uma participação decisiva na política local devido ao poder econômico dos proprietários de terra da região, que direcionavam grande parte das decisões

do município, embora se tratando de uma comunidade pequena. Sr. Lourenço nos relatou que quando foi candidato a vereador foi eleito com o maior número de votos: “foi mais da metade que eu tirei”, e que além dele, outro amigo também da comunidade foi eleito vereador. A comunidade sempre elege um representante nas eleições municipais, talvez a esse fato se deva a comprovação que os gestores da EEMA sempre são da própria comunidade. Em se tratando de indicação política, sempre tem um representante local com o “poder” de indicar essa escolha.

As pessoas que fazem parte dessa comunidade são, em grande maioria, descendentes do mesmo ramo familiar. Esse fato desencadeou um estudo sobre os casos de mucopolissacaridoses. Doença de origem genética e hereditária, que tem herança de caráter autossômico recessivo, os pais sadios carregam um gene que se manifesta em dose dupla. Devido aos casamentos que acontecem com parentes próximos na comunidade, a incidência de casos se manifesta com maior frequência, sendo esse tema pesquisa da monografia *Mucopolissacaridoses no distrito de Água-Fria, Quixeré-Ce segundo as famílias que vivenciaram a experiência*, de Lúcia de Fátima Sena Mendes, moradora da comunidade.

A comunidade da Água Fria tenta manter os seus traços culturais, realizando suas festas tradicionais, como a do padroeiro São Francisco de Assis, no mês de setembro, sem deixar de perceber as novas demandas exigidas pela sociedade que, aos poucos, vão se incorporando nas tradições locais. Podemos perceber uma resistência da comunidade, que parece se orgulhar da sua “independência” em alguns aspectos. Sr. Lourenço nos conta das festas de São Francisco e ressalta que todos os anos fazem um leilão para angariar fundos para a igreja e que em 2019 conseguiram arrecadar “dez mil e tantos reais” e faz questão de dizer: “Era só nós da comunidade. Acho que só veio de fora, que eu vi, o menino de compadre Zé Maria, de Limoeiro, e o rapaz aqui da Timbaúba.”

No final do entardecer, quando retornava da escola para minha casa, no centro da cidade, via em algumas calçadas, as famílias reunidas, tomando café e esperando os amigos para “um dedo de prosa”, como nos bons tempos nos quais a comunicação entre as pessoas acontecia presencialmente, sem o intermédio e a separação física trazida pelas novas formas de comunicação.

Parei em alguns momentos para tomar esse café e me senti mais próxima dessas pessoas que dão vida a esse lugar.

Foi nesse cenário geográfico e cultural que nasceram e cresceram as gestoras da EMMA. Nessa comunidade viveram a maior parte da sua vida escolar e escrevem a sua história no cenário da educação do município.

4.2 Caracterizando a Escola Municipal Miguel Arcanjo

A Escola Municipal Miguel Arcanjo é parte integrante da rede municipal de ensino de Quixeré-CE. Foi fundada em 28 de fevereiro de 1986 em um terreno doado pela comunidade, fruto do empenho de políticos da própria comunidade. Seu nome oficial homenageia um benfeitor local que atuou como professor, pedreiro, carpinteiro e escultor, contribuindo para o engrandecimento da comunidade.

No período da sua criação, tinha, inicialmente, 02 (duas) salas de aula. Passou por 02 (duas) grandes reformas até chegar à estrutura física atual com: 06 (seis) salas de aulas, 05 (cinco) banheiros – 02 (dois) masculino, 02 (dois) feminino e 01 (um) banheiro adaptado para alunos com necessidades especiais, que também é utilizado pelos professores, 01 (uma) cantina, 01 (uma) biblioteca, 01 (uma) sala de multimeios, pátios internos que ligam as salas de aula, 01 (uma) sala para os professores, 01 (uma) sala onde funciona a secretaria e a coordenação pedagógica interligada à sala da direção, 01 (uma) sala da direção, que é dividida por armários, ficando uma parte para a diretora e outra que serve como depósito de materiais pedagógicos e 1 (uma) quadra de esportes em fase de conclusão.

O espaço físico da escola é cedido para a comunidade realizar eventos, como casamentos, aniversários, encontros de igrejas, palestras, atividades desenvolvidas pela Estratégia Saúde da Família e outros.

A quadra de esportes representa hoje o maior problema na estrutura física da escola. Encontra-se em reforma desde o ano de 2014, antes existia somente uma quadra descoberta. Para fazer a reforma, foi destruído o piso da quadra antiga e feito uma cobertura no espaço. Entretanto, o piso não foi refeito, deixando o uso do espaço impraticável. Tanto a diretora quanto os professores relatam que a ausência da quadra atrapalha o desenvolvimento

das atividades nas aulas de Educação Física, assim como os eventos promovidos pela escola.

As salas de aula foram climatizadas e o forramento delas foi feito com o dinheiro adquirido no arraial realizado pela escola. Essa festa acontece no mês de junho: os professores vendem comidas típicas e a comunidade oferta contribuição na portaria. Outros materiais permanentes, como impressoras, foram comprados com esse recurso.

As salas de aula passaram, recentemente, por uma pintura nas paredes internas. São organizadas a partir de temáticas relacionadas ao universo infantil. Embora as salas sejam utilizadas nos dois turnos, a ornamentação é mais direcionada ao Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano). A diretora informou que a maior parte do dinheiro para a ornamentação da sala é feita com os recursos dos próprios professores, ou seja, é uma escola onde se paga para trabalhar. As turmas são distribuídas em 05 (cinco) salas de aulas.

Quadro 4: Distribuição dos alunos por salas

Sala	Turma	Turno	Nº de alunos
01	1º ano	Manhã	17
	8º ano	Tarde	20
02	6º ano	Manhã	30
	4º ano	Tarde	21
03	5º ano	Tarde	25
04	2º ano	Manhã	18
	7º ano	Tarde	22
Sala de Multimeios	3º ano	Manhã	26
	9º ano	Tarde	25

Fonte: Secretaria da EMMA.

As turmas do 3º e 9º anos estavam funcionando na sala de multimeios devido a problemas na climatização das salas 5 e 6.

A instituição atende aos alunos das 06 (seis) localidades circunvizinhas que chegam de transporte escolar, vindo de comunidades do município de Quixeré, que ficam até 06 km de distância. Além dos alunos que são do município, existe matrícula de outros que vêm do município de Russas-CE. No quadro, a seguir, a lotação dos professores da escola no ano de 2019:

Quadro 5: Formação, situação funcional, lotação e tempo de serviço dos professores da EMMA em 2019

FUNÇÃO/CARGO	FORMAÇÃO	SITUAÇÃO FUNCIONAL	CH	TEMPO DE SERVIÇO³
Diretora	Lic. Ciências da natureza e Matemática Esp. Educ. Inclusiva	Efetiva	40	33 anos
Coordenadora Pedagógica	Lic. Matemática Esp. Gestão Escolar	Efetiva	40	11 anos
Coordenadora Pedagógica	Lic. Matemática Esp. Gestão Escolar	Efetiva	40	9 anos
Professor (a)	Lic. Matemática Esp. Educ. Infantil e anos iniciais	Efetivo	37	16 anos
Professor (a)	Lic. Língua Portuguesa Esp. Educ. Inclusiva	Efetivo	40	8 anos
Professor (a)	Lic. Pedagogia Esp. Educ. Inclusiva	Efetivo	40	18 anos
Professor (a)	Lic. Matemática Esp. Matemática	Efetivo	40	20 anos
Professor (a)	Lic. Língua Portuguesa Esp. Educ. Infantil e anos iniciais	Efetivo	40	24 anos
Professor (a)	Lic. História	Efetivo	20	21 anos
Professor (a)	Lic. Áreas Específicas de 1º ao 9º ano	Efetivo	40	19 anos
Professor (a)	Lic. Educação Física	Contrato	35	6 anos
Professor (a)	Lic. Pedagogia	Contrato	20	2 anos

Fonte: Secretaria da EMMA.

Com relação à formação dos educadores, observamos que 05 (cinco) são formados em matemática, 02 (dois) em Língua Portuguesa, 02 (dois) em Pedagogia, 01 (um) em História, 01 (um) em áreas específicas e 01 (um) em Educação Física. Não existem no quadro professores habilitados para todas as disciplinas que compõem a matriz curricular, desse modo, a lotação é feita de acordo com as aptidões de cada um para trabalhar determinada disciplina. Os 03 (três) sujeitos que compõem o núcleo gestor têm curso de licenciatura Matemática e 02 (duas) têm especialização em Gestão Escolar.

A predominância de professores formados em Matemática encontra sua justificativa na necessidade dos professores, que já faziam parte do quadro docente da rede municipal, de regularizar a sua situação diante da obrigatoriedade trazida pela LDB, que determinava a formação em nível

³ As informações não correspondem a um tempo cronológico e linear. Alguns que apresentam interrupções no processo, período de lotação em outras unidades, estão apresentados aqui somente com o total de anos, efetivamente, trabalhados na Escola Municipal Miguel Arcanjo.

superior para atuar na Educação Básica. Como não existia no município nenhuma faculdade e existia uma grande demanda, abriu-se espaço para as faculdades que promovem cursos em polos, com aulas aos finais de semana, que se disseminaram bastante durante esse período. O curso de Matemática foi um dos primeiros a serem oferecidos pela Universidade do Vale do Acaraú (UVA), desse modo, uma grande parte dos professores optaram por essa alternativa.

Somente 02 (dois) professores não fazem parte da rede efetiva do município, os demais foram aprovados em concurso público. Apenas 01 (um) tem carga horária de 20h, permanecendo somente um turno na escola, os outros professores estão na escola todos os dias nos turnos manhã e tarde sendo a carga horária distribuída entre a regência de sala e o planejamento, que acontece na própria escola.

Observamos que durante o tempo de existência da escola não aconteceu grande rotatividade dos profissionais, o que coloca a escola em uma situação diferente das demais escolas do município, nas quais a troca de professores é constante no quadro devido à organização da rede, pois alguns profissionais moram no centro da cidade e se deslocam para as escolas da zona rural. Na EMMA, apenas uma das coordenadoras e um professor não residem na própria comunidade ou nas comunidades vizinhas. Acredito ser esse um dos fatores que contribuem para a aproximação da comunidade com a escola. A escola é feita por pessoas que se conhecem, convivem e vivem as mesmas situações, assim, o sentimento de responsabilidade parece ser compartilhado por todos.

Organizando os professores por tempo de serviço na escola, observamos que 01 (um) professor trabalha menos de 1 ano na instituição, 03 (três) entre 5 e 10 anos; 05 (cinco) entre 10 e 20 anos; 02 (dois) entre 21 e 30 anos e 01 (um) tem 33 anos de permanência na unidade escolar.

O tempo de permanência na escola, sendo que a maioria fica no turno manhã e tarde, e o tempo de serviço prestado influenciam na convivência do grupo, existindo grande aproximação entre os professores e o núcleo gestor. Essa sintonia aparece evidente nos momentos de realização dos eventos na escola e nos intervalos nos quais a sala dos professores se transforma no ambiente de troca de informações, risadas, combinados e desabafos. A sala

dos professores é o ambiente onde a socialização dos profissionais da escola acontece e o grupo se fortalece. Quando se faz necessário algum comunicado ou a combinação para algum momento específico, a diretora e as coordenadoras se dirigem para a sala dos professores.

Observando a interação entre os sujeitos do grupo, evidencia-se a ideia de “mente coletiva” citada por Fortuna (2000), que tem por base as modificações sofridas pelo sujeito de acordo com o grupo no qual se encontra inserido. Segundo a autora, geralmente, quando os indivíduos são transformados em um grupo “adquirem uma espécie de mente coletiva que os faz sentir, agir e pensar de maneira muito diferente do que quando individualmente, em estado isolado” (FORTUNA, 2000, p. 120). Essa “mente coletiva” que se forma no grupo encontra-se condicionada a um elemento comum para onde converge o ideal do grupo. No caso da EMMA, esse ideal se volta para a manutenção dos resultados e o reconhecimento pela comunidade, e é em torno desse ideal que os sujeitos se unem e reabastecem suas energias. A determinação de alguns em busca do que eles acreditam acaba contagiando os demais em uma constante e crescente conexão de pensamentos e ações.

O núcleo gestor é formado pela diretora geral e 02 (duas) coordenadoras pedagógicas. A Diretora geral atua na escola há 33 anos, 16 anos atuando na direção e 17 como professora regente de sala. Sua história profissional encontra-se entrelaçada com a história da própria instituição: ela foi a primeira diretora, antes não existia essa função no organograma do município e as escolas da rede eram assistidas pelos técnicos da SME. Assumiu a gestão nos anos de 1990 a 1992. Com a mudança do cenário político local, onde aconteceu a vitória do partido de oposição, sendo esse um cargo de confiança, ela foi lotada em sala de aula.

Após os 4 anos de mandato, voltou para a administração municipal a prefeita anterior que assume por dois mandatos consecutivos, de 1997 a 2000. Durante esse período, a diretora assumiu a direção da escola novamente. Em 2000, outro grupo político elegeu o seu candidato para prefeito. A diretora voltou a ser lotada em sala de aula, ficando até 2015, quando foi convidada pelo atual prefeito a assumir novamente o cargo no qual atua até hoje.

A escola tem 02 (duas) coordenadoras pedagógicas que atuam de maneira conjunta nas ações da escola. Uma tem 11 anos no cargo e a outra tem 09 anos. Durante a observação, percebi que a coordenadora Clarice, que fez especialização em gestão, é mais voltada para os aspectos pedagógicos da escola, participa, constantemente, de formações e é responsável pelas reuniões de formações dos professores na escola.

As duas realizam, diariamente, um trabalho de suporte aos professores, intervindo na aprendizagem dos alunos que apresentam dificuldades nas disciplinas de Português e Matemática. Durante a semana, em momentos definidos de acordo com as outras demandas da escola, elas fazem acompanhamento individual com os alunos que apresentam dificuldades.

Os critérios utilizados para a escolha dessa unidade de ensino dizem respeito às suas particularidades em relação as demais escolas da rede municipal com relação a dados objetivos, como os resultados nas avaliações externas, alto índice de aprovação, baixa repetência e premiações recebidas em concursos. Outros aspectos que chamam atenção é a baixa rotatividade do núcleo gestor da escola, tendo tido apenas 06 (seis) diretores durante os 33 anos da sua existência, e o desempenho dos alunos egressos da escola nas atividades do ensino médio, pois exercem um protagonismo juvenil que se destaca dos demais.

A comunidade é muito presente nas ações desenvolvidas pela escola. As festas comemorativas, como dia dos pais e dia das mães, ganham aspecto de grandes eventos, nos quais acontecem jantares com música ao vivo, que são patrocinados pelos próprios professores e funcionários, que fazem arrecadações e contribuem financeiramente. Esses momentos observados na escola não são correntes na sociedade atual, pois, diante da configuração dos novos modelos de família que se sustenta mais nos vínculos afetivos do que nos laços biológicos, as escolas preferem comemorar o dia da família. Porém, essa prática conservadora de comemorar o dia dos pais e o dia das mães não acontece somente na EMMA, fazendo parte do calendário de todas as outras escolas do município, caracterizando o aspecto conservador do município que se reflete nas práticas presentes na escola.

A escola EEMA se envolve em várias ações e projetos em nível nacional, estadual e local, merecendo destaque o envolvimento do corpo docente e dos

gestores para incorporar nas ações cotidianas todos esses projetos de forma que aconteçam sem causar grandes mudanças e rupturas no planejamento já definido, o que nem sempre é possível.

Na organização interna da escola, existe uma divisão na qual cada professor aparece como responsável para coordenar cada um dos projetos. A escola participa das seguintes ações a nível nacional: Olimpíada Brasileira de Astronomia (OBA); Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas; Olimpíada de Língua Portuguesa – Escrevendo o Futuro; avaliação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB); Programa de Educação contra Exploração do Trabalho da Criança e do Adolescente (PETECA), programa de educação que visa conscientizar a sociedade para a erradicação do trabalho infantil; e Programa Saúde na Escola (PSE). Na esfera estadual, participa de todas as ações voltadas para o Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE); e do Projeto Agrinho. Em âmbito municipal, concorre à premiação da Medalha Maria Correia (homenagem a minha genitora) que foi instituída pela SME, objetivando reconhecer o mérito de professores e coordenadores pedagógicos pela contribuição dada à melhoria da qualidade da Educação Básica no município de Quixeré, por meio de experiências exitosas na sala de aula.

Os resultados obtidos pela EEMA nas avaliações externas nacional e estadual apresentam um crescimento a cada ano. O IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), que reúne, em um único indicador, os resultados do fluxo escolar, obtidos de dados de aprovação no Censo Escolar, e o desempenho nas avaliações, obtido através das médias do Saeb, tiveram um aumento significativo do ano inicial, 2007, até o último resultado, em 2017. No 5º ano, de 3,9 em 2007, cresceu para 6,4, em 2017; no 9º ano, o aumento foi de 3,1 em 2007, para 5,5 em 2017.

No Estado do Ceará, desde o ano de 1992 vem sendo implementado o SPAECE, que se caracteriza como uma avaliação em larga escala que avalia as competências e as habilidades dos alunos da Educação Básica em Língua Portuguesa e Matemática. A avaliação é realizada de forma censitária, inicialmente, voltada só para o Ensino Fundamental, e foi ampliada sua abrangência em 2007, sendo incorporadas a avaliação da alfabetização e a avaliação do Ensino Médio. Atualmente, é realizada da seguinte forma:

Avaliação da alfabetização (SPAECE-Alfa) nas turmas de 2º ano; Avaliação do Ensino Fundamental nas turmas de 5º e 9º anos; e Avaliação do Ensino Médio nas turmas de 3ª séries.

Na estrutura organizacional pedagógica da SME, existe um coordenador que fica responsável pelo andamento das atividades em cada escola e visita as escolas nos dias das ações pontuais. Uma dessas ações são as provas diagnósticas elaboradas pela SEDUC-Ce e aplicadas nas turmas de 2º, 5º e 9º anos. Essa prova, chamada de Protocolo +PAIC, tem como principal objetivo fornecer dados sobre a aprendizagem dos alunos para, a partir disso, planejar intervenções de melhoria na aprendizagem.

Paralela às ações da SEDUC, acontece a programação da escola com aulas de Língua Portuguesa e Matemática na sede do município, nos quais os alunos participam acompanhados de uma das coordenadoras e um professor. No mês que antecedeu a aplicação das provas, as atividades foram intensificadas. O coordenador municipal, com o apoio do Núcleo gestor e dos professores, realizou algumas atividades que formavam um acróstico com a sigla SPAECE. Para cada letra, uma ação. Essas atividades apresentavam um caráter mais lúdico e incentivador para os alunos que participaram ativamente de todas. As atividades foram assim esquematizadas:

S – Sarau: apresentação de músicas e poesia pelos alunos. Existe na comunidade uma grande aptidão para as práticas artísticas, desse modo, alguns alunos tocam instrumentos e cantam.

P – Passa ou repassa: Gincana de conhecimentos envolvendo as disciplinas de Português e Matemática.

A – Ação verde: jogos motivacionais envolvendo conhecimentos gerais sobre os descritores do SPAECE. A cor verde é associada ao padrão de desempenho alcançado pela escola. O verde significa que a escola atingiu uma aprendizagem desejável, de acordo com os critérios estabelecidos.

E – Esverdeando de fome: trabalho com a letra da música “Fome”, buscando a reflexão sobre a “fome de conhecimento”

C – Cinema: momento de lazer

E – Eu sou nota 10!: Atividade realizada após a aplicação da avaliação.

Na tabela, abaixo, apresentamos os resultados da EEMA em uma comparação do ano de 2008, quando o sistema incorporou toda a educação básica, até o último dado oficial do ano de 2018.

Tabela 1: Resultados do SPAECE da EMMA nos anos 2008 e 2018

	2º ANO	5º ANO	5º ANO	9º ANO	9º ANO
	ALFABETIZAÇÃO	PORTUGUÊS	MATEMÁTICA	PORTUGUÊS	MATEMÁTICA
2008	102,4	196,1	180,8	231,65	232,4
2018	201,8	239,7	249,7	281,5	277

Fonte: Dados compilados do site do Spaece (2019).

Os resultados são divulgados através de uma escala de proficiência que considera critérios específicos de acordo com cada etapa e disciplina avaliada. A escala de proficiência média da EMMA em comparação com as escalas do Estado do Ceará e do município de Quixeré teve os seguintes resultados:

Tabela 2: Escala de proficiência média do ano de 2018

	2º ANO	5º ANO	5º ANO	9º ANO	9º ANO
	ALFABETIZAÇÃO	PORTUGUÊS	MATEMÁTICA	PORTUGUÊS	MATEMÁTICA
Ceará	195,1	229,4	237,0	261,8	261,7
Quixeré	192,8	228,6	242,3	274,6	268,6
EEMA	201,8	239,7	247,7	281,5	277,0

Fonte: Dados compilados do site do Spaece (2019).

Observamos que, em todas as etapas, o resultado da EMMA é superior ao do município e ao do estado do Ceará. No percentual de alunos por nível de proficiência e padrão de desempenho, encontramos a informação que nessa escola o índice de alunos não alfabetizados é de 0.0%. As ações do núcleo gestor direcionadas para a realização dessa avaliação parecem, realmente, fazer diferença no contexto. As gestoras mobilizam a comunidade escolar e os alunos participam das atividades, fazendo desses momentos os acontecimentos ápicos da rotina escolar.

A escola encontra-se totalmente voltada para a realização das avaliações externas. O tempo do núcleo gestor está todo direcionado para as ações de preparação para o SPAECE agora que a prova do SAEB acabou de ser realizada. Existe um cronograma de atividades a serem cumpridos com os alunos e essas atividades são coordenadas pelo núcleo gestor. O pensamento que predomina é que a escola precisa novamente atingir os níveis de proficiência exigidos para os alunos em Língua Portuguesa e Matemática (Excerto do Diário

de Pesquisa de Elizomar Almeida. Quixeré/Ce, 05 de novembro de 2019).

Outro projeto que merece destaque e movimenta o cotidiano da escola é a participação no concurso Agrinho. Programa de responsabilidade social que envolve as escolas da zona rural e é voltado para temas geradores que levam a reflexão sobre a sustentabilidade no campo. O Programa Agrinho teve seu início no Paraná, e por ser uma experiência bem-sucedida, foi incorporado ao cotidiano de diversos estados do Brasil, dentre eles, o Ceará. O concurso é realizado todos os anos nas categorias Redação, Desenho, Experiência Pedagógica e Município Agrinho. 6 (seis) escolas do município participam do concurso, dentre elas a EMMA, que já foi premiada com o prêmio Experiência Pedagógica durante seis anos consecutivos, de 2014 a 2019.

O tema gerador de 2019 foi o cooperativismo. A EMMA desenvolveu o Projeto Agrinho a partir do tema “O cooperativismo para além da sala de aula: despertando na criança e no jovem o espírito cooperativo para no futuro obtermos uma sociedade mais justa e igualitária”.

A elaboração do projeto ocorreu com reuniões e estudos coletivos com o grupo de professores e núcleo gestor da escola. Com o projeto concluído, aconteceu a apresentação para os alunos, professores e auxiliares de serviço

O projeto objetivou desenvolver nos educandos as práticas do cooperativismo, viabilizadas por ações que valorizem a vida, pautadas pelo diálogo, respeito, solidariedade, relacionando o convívio social com as práticas de produzir, compartilhar e aprender, percebendo-se como agente de transformação de si mesmo e da realidade na qual está inserido.

Durante os meses de realização do projeto, de maio a outubro de 2019, várias atividades foram desenvolvidas voltadas para o tema do cooperativismo. As atividades em sala tinham como referencial teórico o material fornecido pelo próprio Programa, que são duas cartilhas: uma destinada aos alunos do 2º ao 5º anos e outra para os alunos do 6º ao 9º anos. Nas salas de aulas, desenvolveram atividades com contação de histórias, roda de leitura, palestras e trabalhos com os gêneros textuais. Envolveu a escola de modo geral através de gincanas e do programa na rádio escola. Para visibilizar o projeto para toda a comunidade, fizeram pedalada, blitz de divulgação, dia de cooperar e

utilizaram as redes sociais, como *Facebook* e *Instagram*, e grupos no *WhatsApp*, onde postavam as ações realizadas na escola. Com o objetivo de levar os alunos a entenderem, na prática, como funciona uma cooperativa, foram programadas visitas a algumas associações e cooperativas de pequenos agricultores locais. Para finalizar as atividades, realizaram uma grande ação solidária de arrecadação de alimentos para as famílias mais carentes da comunidade. Foram momentos de envolvimento de toda a comunidade escolar para a realização das ações do Programa.

Na etapa municipal, na qual acontece a premiação dos melhores trabalhos do município, que serão encaminhados para a fase estadual, a SME organizou um momento de premiação. Foram alguns alunos, professores e o núcleo gestor da EMMA. Era notório a ansiedade de todos para o anúncio dos ganhadores. No auditório, as escolas, naturalmente, agrupavam-se como torcidas organizadas, e a cada prêmio anunciado, os gritos de alegria enchiam o ambiente. Os prêmios eram kits escolares, celulares, bicicletas e notebooks, oferecidos por empresas que se localizam na região. Cada empresa mandou o seu representante para fazer a entrega do prêmio.

Como resultado, na etapa estadual, o município de Quixeré ficou em 1º lugar no Estado do Ceará, recebendo o título de “Município Agrinho 2019”. Das categorias com premiações das escolas, o município recebeu 05 (cinco) premiações: 1º lugar na Categoria Redação 8º e 9º anos; 5º lugar na Categoria Redação 6º e 7º anos (aluna da EMMA); 7º lugar na Categoria Desenho as 2º e 3º anos; tendo ainda duas Experiências Pedagógicas premiadas em 4º e 5º lugar, uma delas foi da EMMA.

Todos as características da EMMA levam-me a questionar sobre os seguintes aspectos: primeiro, em se tratando de uma escola da rede pública, que se encontra condicionada às leis que regem essas instituições, e sendo uma delas a implantação da “gestão democrática do ensino público” (LDB, 1996) quais são os fatores que determinam o funcionamento dessa escola que se encontram ligados à subjetividade dos gestores escolares?

A leitura de Fortuna (2000), quando descortina os condicionantes subjetivos de uma escola pública urbana de Niterói-RJ, empolga-me na busca de compreendê-los na realidade de uma escola pública rural em Quixeré-CE. A autora atenta aos condicionantes subjetivos, traz uma compreensão singular da

gestão escolar sob a perspectiva da subjetividade dos que fazem a escola acontecer cotidianamente, marcada, muitas vezes, pelo olhar macrossocial de seus condicionantes.

É tentando entender como os condicionantes subjetivos se apresentam na EMMA que direcionamos o olhar e as leituras para a feitura desta investigação, buscando, enfim, entender os motivos pelos quais a gestão dessa instituição se diferencia de tantas outras da região que estão organizadas e respaldadas pelos mesmos marcos legais.

4.3 Princípios legais que norteiam a Escola Municipal Miguel Arcanjo

Toda instituição é regida por leis que orientam a sua organização e o seu funcionamento. A EMMA, como parte do sistema municipal, encontra-se subordinada a leis federais, estaduais e locais, que determinam seus princípios básicos para atuar dentro da legalidade. Essas determinações afetam o fazer da escola e, conseqüentemente, direcionam a atuação dos gestores escolares. Costa (2011, p. 44) reflete que: “[...] os processos de gestão deparam-se com o desafio de lidar com os aspectos subjetivos inerentes ao ser humano, ao mesmo tempo em que continuam buscando objetividade nas suas práticas organizacionais”.

As mudanças que ocorreram na legislação educacional brasileira na década de 1990 se instauraram, de forma mais fundada, a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1996 e, posteriormente, com o Plano Nacional de Educação 2014-2024, contribuindo significativamente para a construção do que hoje se encontra no panorama da educação nacional. Esse quadro relaciona-se ao processo de globalização mundial, orientado por ideias neoliberais, que impulsionou os países a adequarem suas estruturas para que pudessem contemplar as novas exigências de uma política que exigia o aumento das demandas relacionadas à educação.

As reformas educacionais advindas das mudanças na legislação, como a ampliação do acesso à educação e o financiamento do ensino, trazem o cunho da descentralização, que resultou em um processo de autonomia para as escolas, evidenciando a necessidade de pensar um novo modelo de gestão educacional que contemplasse os novos interesses que surgiam por parte da

sociedade. Nesse aspecto, merece destaque o debate sobre os princípios da gestão democrática na educação pública, que aparece como uma inovação na legislação do país.

A gestão escolar, na perspectiva democrática no ensino público, encontra-se presente na LDB, Lei nº 9394/96, e no PNE 2014-2024, e aparece na legislação como um dos mecanismos que podem contribuir com uma educação de qualidade, pois através dela é possível ultrapassar o modelo de gestão autoritária e construir um fazer coletivo no ambiente escolar. Entretanto, esse processo de reconfiguração das políticas educacionais, do papel do Estado e dos entes federados desencadeia a necessidade de um novo modelo de gestão, pois traz, implícita em sua essência, o modelo de gestão gerencial. Cária e Santos (2014, p. 32) afirmam que “a reforma trouxe uma reformulação no campo educacional: de uma administração burocrática mais centrada numa concepção autoritária para uma administração gerencial”. Dessa forma, as escolas públicas começam a receber a influência direta de modelos de gestão gerencialista subsidiados pelo setor privado, que chegam nas unidades escolares como forma de apoio para o alcance de uma educação de qualidade.

Todas essas questões ligadas ao campo da legislação afetam diretamente o fazer cotidiano das escolas e a atuação da gestão escolar que também necessita ser reconfigurada. Na Lei, aparece o discurso da descentralização constituinte da gestão democrática do ensino, porém, na prática, acontece a centralização das ações e o monitoramento com foco na eficiência e na eficácia.

O gestor é visto como um gerente do processo educativo, devendo cumprir os planos e alcançar as metas. Nesse percurso, a sua subjetividade vai sendo moldada para atender as novas demandas sem, entretanto, considerar os seus desejos e suas concepções individuais, o que, muitas vezes, acaba levando esses sujeitos a conflitos internos entre o que foi se construindo durante sua trajetória e o que o momento exige que seja realizado, que nem sempre comungam entre si. Martins (2015, p. 19) reflete:

As políticas públicas chegam ao cotidiano da escola propondo mudanças e essas mudanças muitas vezes são realizadas formalmente sem, de fato, gerarem impactos profundos no cotidiano escolar. O tema da subjetividade, embora não responda a todas as questões inseridas na política

educacional, pode certamente contribuir para compreender as dimensões humanas mobilizadores de profundas transformações sociais que a política pública, desenhada a partir das visões macro políticas e macroeconômicas, não tem sido capaz de alcançar.

Toda discussão sobre gestão escolar na nova legislação tem como ponto forte a construção de uma gestão democrática, sendo a Constituição Federal de 1988 o principal marco legal que caracteriza o desejo de democracia, e “é explícita ao declarar que o país está assentado em um Estado Democrático de Direito, que tem entre seus fundamentos a cidadania” (FLACH; SAKATA, 2016, p. 556). Dessa forma, essa é a primeira constituição a trazer em seu corpo a expressão: Gestão Democrática. Em seu Art. 206, apresenta os princípios que servem como base para a educação nacional. O inciso VI indica a “gestão democrática do ensino público, na forma da lei” (BRASIL, 1988) como um desses princípios. A abertura dada pela CF/88 impulsionou a necessidade da reelaboração da LDB, promulgada em 20 de dezembro de 1996. Vieira (2005, p. 9), afirma que “a Lei de Diretrizes e Bases, por sua vez, mantém o espírito da Carta Magna, detalhando seus princípios e avançando no sentido de encaminhar orientações gerais para o sistema educacional”.

A nova LDB traz em seu texto uma atenção particular à gestão escolar, sendo a primeira das leis da educação que trata especificamente do tema. Em seu Art. 14, define as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica e traz como estratégias o projeto pedagógico e o conselho escolar.

Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes (BRASIL, 1996).

Seguindo com a normatização através das leis, o documento que representa o remate dos ciclos de mudanças que caracterizou a nova política de educação no país foi a promulgação do Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 13.005/2014, fruto de um amplo debate com vários segmentos da sociedade civil, e busca, em síntese, equalizar as questões relacionadas às

desigualdades sociais, favorecer o acesso à educação e melhorar os índices da qualidade do aprendizado, apresentando como desafios: a valorização dos profissionais da educação, o financiamento e a efetivação da gestão democrática da educação.

No entanto, a expressão “gestão democrática” pela própria característica polissêmica, não pode ser mensurada de maneira objetiva, necessitando de parâmetros definidos para constatar sua efetivação. Embora esses parâmetros não possam demonstrar o que de fato acontece no cotidiano das unidades escolares, ajudam a identificar a presença de práticas que buscam a democracia nas escolas. Um desses parâmetros seria a eleição direta para diretores das escolas públicas em todo território nacional.

A ênfase dada ao acompanhamento da forma de ocupação do cargo de diretor reforça a ideia de que esse mecanismo por si só poderá efetivar a gestão democrática nas unidades escolares. Embora a eleição de diretores apareça, na prática, como um dos dispositivos indispensáveis para a concretização de uma gestão democrática, essa é somente uma forma de constatação de dados objetivos, pois as práticas que levam a uma vivência democrática na escola se encontram mais relacionadas à participação no cotidiano através da abertura para a tomada de decisões, o que não se concretiza na realidade de muitas escolas públicas que ainda vivenciam práticas não democratizantes no seu cotidiano. Silva, Oliveira e Guedes (2016, p. 11) colocam:

Apesar de estudiosos e dos marcos legais da educação preconizarem a gestão escolar como um processo que deva ocorrer na escola de forma democrática, existem na gestão escolar problemas oriundos de práticas políticas-eleitorais que impedem a sua democratização e impulsionam a concepção de uma gestão escolar baseada nos casuísmos eleitorais e em práticas autoritárias.

Vale ressaltar que a consulta pública à comunidade escolar prevista na meta 19 do PNE significa um avanço para a conquista de espaços mais democráticos na gestão da escola pública, entretanto, a redação que se encontra na Lei, quando se refere à associação de critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta a comunidade, pode restringir a efetivação do

processo democrático. Observa-se a influência do gerencialismo presente no texto através da adoção desses critérios para que se concorra ao cargo. Dessa forma, embora o que se encontra disposto nas leis refira-se à gestão democrática, alguns projetos e programas governamentais implantados nas escolas nos últimos anos trazem, em sua essência, uma perspectiva de gestão gerencialista.

De acordo com a legislação vigente, além da União, os Estados e Municípios também elaboraram seus planos alinhados ao PNE. Dessa forma, o Plano Estadual de Educação (PEE) do Ceará foi criado pela Lei nº 16.025, de 30 de maio de 2016, e publicado no Diário Oficial em 1º de junho de 2016 com vigência de 2016 a 2024. Em consonância com o PNE, traz como uma das suas diretrizes o “fortalecimento da gestão democrática da educação e dos princípios que a fundamentam” (PEE, 2016, p. 34). Uma das estratégias propostas para o alcance da meta 19, relacionada à gestão democrática, traz como estratégia a priorização de repasses de transferências voluntárias, assim como cooperações técnicas do Estado para os municípios que aprovarem legislação específica para essa matéria, considerando “para a nomeação dos diretores e diretoras de escola, critérios técnicos de mérito e desempenho, através de seleção pública, de provas de títulos, bem como a participação da comunidade escolar” (PEE, 2016, p. 34). Essa Lei ainda não se aplica no município de Quixeré, que mantém em sua estrutura a escolha dos diretores através de indicação.

Como previsto pela obrigatoriedade definida pela legislação que os municípios também deveriam ter seus próprios planos de educação, o Plano Municipal de Educação do município de Quixeré foi criado no ano de 2015. O processo foi coordenado por equipe técnica, a seguir: Secretário Municipal de Educação, técnicos da SME, equipe representativa com a participação de membros do Conselho Tutelar, do Centro de Referência de Assistência Social (Cras), diretores, coordenadores, professores das escolas de Educação Infantil e Ensino Fundamental da rede municipal e professores da rede estadual de ensino. Tendo a vigência de 10 anos, foram pensadas metas para a melhoria e o crescimento da educação para o decênio de 2015 a 2025.

O documento foi organizado seguindo os moldes do PNE e apresenta as informações gerais sobre o município, o diagnóstico situacional por metas e a

apresentação de cada uma das 20 metas e estratégias. Devido à relação com nosso objeto de estudo, iremos detalhar somente a meta 19, que se refere à gestão democrática.

A redação da meta 19 do PME traz a mesma redação da meta do PNE. No diagnóstico realizado, encontra-se a afirmação que a discussão sobre a gestão democrática tem sido “motivo de grandes debates desde a promulgação da Carta Magna até atualidade”. É importante destacar que dos 20 diagnósticos realizados para cada uma das metas, esse é o mais sucinto, elaborado em apenas 05 (cinco) parágrafos, não apresenta nenhum diagnóstico ou estatística, o que nos leva a inferir a dificuldade de mensurar objetivamente esse tema. No texto da lei aparece a seguinte afirmação:

Atualmente o modelo de gestão democrática que temos no Estado do Ceará como também na rede municipal, caminha no direcionamento para uma gestão democrática, porém muito ainda há de ser aprimorado para que essa efetivação se realize. Pois o que temos é o modelo tradicional de indicação pelo Poder Executivo respeitando critérios estabelecidos no Plano de Carreira e Remuneração que são eles: Dois anos de experiência docente e qualificação em Pedagogia ou Pós-Graduação em Gestão Educacional nos termos do Art. 64 da LDB (PME, 2015, p. 87).

Observamos a falta de objetividade quando se coloca que “caminha no direcionamento”, porém esse caminho não é descrito. Outro fato que nos chama atenção é que embora o texto da Lei faça referência ao PPP e ao Conselho Escolar como mecanismos de democratização, não aparece nenhum diagnóstico a esse respeito nas escolas municipais e, mais uma vez, a ideia de democracia na escola aparece, implicitamente, relacionada somente à eleição de diretores.

Foram definidas 10 (dez) estratégias para o alcance da meta. 05 (cinco) metas se referem aos Conselhos Escolares (acompanhamento, formação, espaço físico adequado); 02 (duas) a programas de formação de gestores escolares; 02 (duas) ao provimento de cargo de diretor relacionado aos critérios definidos no PCCR e 01 (uma) traz em seu texto a ideia da eleição para diretores: “19.1- Elaborar as normatizações que orientarão o processo de gestão democrática, considerando critérios técnicos de mérito e desempenho,

bem como a **participação da comunidade escolar** a partir da vigência deste PME” (PME, 2015, p. 112, grifo nosso).

Inferimos que o processo de eleição para diretores é um dos pontos de estrangulamento para a realização dessa meta. O presidente do Sindicato dos Servidores Públicos de Quixeré nos informou que a eleição para diretores das escolas municipais é pauta constante das lutas do Sindicato, entretanto, existe uma resistência por parte da administração municipal em acatar essa ideia. O presidente ressalta que os diretores atuais, que são cargos comissionados da administração, acabam “beneficiando a administração, mesmo sendo professor!”, isso também se caracteriza como um empecilho para a luta da classe que se encontra enfraquecida e relata:

Não são todos, mas tem uns casos de resistência de diretores, de coordenadores...porque eles estão lá para defender os interesses da administração, e acontecendo a eleição pela comunidade pode ser qualquer professor. E, essa pessoa vai estar lá através do voto da comunidade. Então a comunidade coloca e a comunidade tira e seria uma forma de nessa parte desse setor ter uma neutralidade de não estar trabalhando exclusivamente para os gestores maiores, para a administração. A gente sabe que nas escolas os professores se organizam, se reúnem, conversam e tomam decisões com relação aos seus direitos e quando essas decisões são levadas para a direção muitas vezes são barradas. Então, nós como sindicato e ouvindo os servidores que estão sempre presentes nas assembleias pensamos nesse sentido: se tiver eleição para diretor a classe se fortalece (PRESIDENTE DO SINDICATO, Entrevista, em 25 de outubro de 2019).

Existe no município uma luta para que se efetive a escolha dos diretores através da participação da comunidade, entretanto, essa luta esbarra nos moldes da política clientelista ainda em voga em muitos municípios do interior, na qual predomina a troca de favores por cargos públicos, dentre eles a direção das escolas.

Outro ponto ressaltado pelo presidente do Sindicato, na nossa conversa, foi sobre a reformulação do Plano de Carreira e Remuneração do Grupo Ocupacional Atividades do Magistério (PCR/MAG), que aconteceu dia 02 de dezembro de 2009. A votação aconteceu em regime de urgência especial, visto que a Lei do Piso determinava que os entes públicos deviam promover a

adequação do PCCR ou fazê-lo na sua inexistência até o dia 31 de dezembro de 2009. De acordo com o presidente, o referido plano trouxe perdas salariais para o grupo, pois foram reduzidas as gratificações e esses valores foram incorporados ao salário-base para que se cumprisse o previsto pela Lei. Além disso, comenta que na época da reformulação já fazia parte da pauta da categoria a eleição direta para diretores das escolas municipais como critério de ocupação do cargo. Desde 2010, ano inicial de vigência do Plano, uma parte da categoria busca uma nova reformulação desse documento e, mais uma vez, o presidente ressalta a “falta de união da classe”, que fortalece as decisões dos administradores municipais.

Sabemos que o fazer democrático deve passar antes por uma mudança de comportamento de todos os que estão envolvidos com o processo educacional, pois em muitos aspectos a escolha dos diretores, que se caracteriza como um avanço na busca da democracia na escola, quando feita pela comunidade, ainda sofre influência do poder político local, que acaba funcionando como um indicador para os dirigentes das escolas.

A escola deve vivenciar e respirar práticas democráticas em seu cotidiano como um exemplo a ser seguido em outros espaços. As eleições para diretores são necessárias, mas quando incorporadas às leis precisam acontecer na prática como uma forma de ensinar como se vive um processo de escolha de maneira consciente e participativa e, conseqüentemente democrática. Precisamos superar o modelo de eleição que vem acontecendo em algumas unidades nas quais, contrariando o objetivo de fortalecer a participação e acatar a decisão da comunidade escolar, as eleições para diretores ganham conotações de disputas partidárias, os candidatos à direção recebem apoio de representantes da política local, que sinalizam os rumos que a escola deve tomar. Essas eleições, que seguem os padrões das campanhas eleitorais para prefeitos com os eleitores, no caso pais, mães e responsáveis, respeitando a indicação dos seus líderes partidários, ferem o princípio da participação democrática, impedindo a comunidade escolar de escolher seus representantes livremente, além de repercutirem negativamente no ambiente escolar, gerando secções entre os professores e ocasionando discórdias entre os alunos.

Partindo para os documentos legais construídos pela própria escola, vamos apresentar o PPP, por ser esse o documento que aparece como a primeira estratégia posta pela LDB para a construção da gestão democrática. Sua importância para o alcance de uma verdadeira educação de qualidade, que busque a emancipação do ser humano, encontra-se no fato que esse documento define a missão da escola e o tipo de cidadão que ela se propõe a formar de acordo com as atividades pedagógicas realizadas. Segundo Bernado, Borde e Cerqueira (2018, p. 43), “o PPP quando construído democraticamente, apresenta a filosofia da escola, mostra seus anseios e suas dificuldades por meio do seu diagnóstico”.

O PPP da EMMA foi construído em 2002 em uma ação conjunta, envolvendo as escolas da rede municipal de ensino de Quixeré. A elaboração foi coordenada por uma assessoria contratada pela SME. O processo se desenvolveu durante um semestre de trabalho, no qual aconteceram encontros com estudos, discussões e pesquisas. A assessora deslocava-se, mensalmente, até o município para um encontro com representantes das escolas, que tinham o papel de articuladores, e esses levavam a discussão até a escola para, juntamente com a comunidade, construir o que havia sido proposto no encontro. Dessa forma, cada escola colocava em seu projeto as suas singularidades. Na apresentação do documento consta a seguinte observação:

É um documento simples, mas cheio de forças para refletir a nossa realidade: o ambiente escolar, o que entendemos por educação, que a Escola que queremos construir, que alunos estamos a formar, que educadores devemos ser e que ações são necessárias para construir este nosso sonho (PPP, 2013, p. 08).

O documento sintetiza os anseios da comunidade escolar e mostra suas forças e fragilidades. Sua última atualização aconteceu no ano de 2013. Encontra-se estruturado em 11 (onze) capítulos, que contemplam a história da escola; o diagnóstico dos pontos fortes, das dificuldades e das necessidades; os objetivos gerais para a escola por área (pedagógica, administrativa, físico-estrutural e reacional); os programas especiais; as funções e programação dos órgãos colegiados; o calendário escolar; o cronograma de realização das

metas por área; o cronograma de avaliação do PPP. Ainda constam nos anexos do documento: o parecer que norteia o Sistema de Avaliação de Aprendizagem da Secretaria Municipal de Educação de Quixeré e o regimento interno da escola.

Buscando uma aproximação do PPP da EMMA com o objeto de estudo, fizemos uma análise desse documento, enfocando alguns pontos em que ele direciona, de fato, as ações dos gestores dessa escola para cotejar com a realidade observada no cotidiano da escola.

Um dos pontos fortes da escola, relatado no documento, é a gestão da escola. Considerando que o documento teve a sua última atualização em 2013 e que nessa época o núcleo gestor era composto por outros sujeitos, com exceção de uma das coordenadoras que já fazia parte da equipe, é importante destacar que existe na comunidade uma cultura de respeito ao núcleo gestor da escola. A atual gestão é vista com bons olhos pela comunidade que participa ativamente quando solicitada das ações. Isso também se deve ao fato da ligação que existe entre os membros do núcleo gestor e a própria comunidade, pois são todas filhas da localidade na qual a escola se encontra.

Durante os 33 anos de existência, a EMMA teve 06 (seis) gestores, apenas 01 (um) não era da comunidade, tendo passado apenas 06 (seis) meses na gestão da escola. Mesmo diante de uma cultura marcada pelo clientelismo e pela troca de favores em prol da manutenção dos grupos no poder, essa escola consegue permanecer com a sua equipe gestora formada por membros da própria comunidade. Essa realidade observada não é a mesma nas outras escolas do município.

No item que apresenta as necessidades da escola na área administrativa, o documento traz como uma das necessidades a gestão democrática. No quadro que mostra a programação de metas por área, a realização de eleições para o núcleo gestor é a meta que contempla a gestão democrática. Para Bordignon (2005, p. 43), “a escolha de dirigentes escolares ocupa a centralidade das discussões sobre a gestão democrática”, visto que a indicação dos diretores pelos governantes representa um mecanismo concreto de intervenção dos políticos na vida escolar.

Tendo sido o documento construído coletivamente em um período no qual muito se falou sobre gestão democrática, inferimos que esse anseio que

aparece no documento manifesta a vontade da comunidade escolar de escolher seus gestores como uma maneira de poder expressar seus desejos.

Galery (2017, p. 196), ao falar sobre a Teoria Psicanalítica na formação das organizações, esclarece que a democracia aparece nesse contexto “com uma função psíquica: a de impedir que um sujeito exerça a função da onipotência”. Como representante não eleito e indicado pela administração, o gestor da escola se encontra enredado em um processo de subordinação que o impede, muitas vezes, de expressar suas próprias intenções, deixando transparecer esse papel de onipotente no seu fazer cotidiano.

Durante a observação realizada na EMMA, presenciei, em alguns momentos, conflitos entre o que era estabelecido pela SME e o desejo do corpo docente da escola. Nesses momentos, o núcleo gestor exercia o papel de intermediário. Um desses momentos, registrado no diário de pesquisa, foi o impasse em relação à adesão da Paralisação Nacional da Educação.

O clima na escola parece tenso hoje. As conversas na sala da direção são sobre os movimentos nacionais de paralisação pelos direitos da educação. Estão diante do seguinte impasse: no dia 28 de maio aconteceu uma paralisação que foi aderida pela escola. Na ocasião o secretário municipal de educação convocou as escolas municipais para aderirem ao movimento. Outro momento irá acontecer no próximo dia 16.06.2019. Dessa vez a SME se posicionou que não irão paralisar. A coordenadora Clarice coloca que apesar do direcionamento da SME o núcleo gestor deve reunir e ouvir os professores, pois não concorda em impor a decisão da SME. Após alguns momentos a diretora concorda em terem uma conversa com todos no intervalo. O impasse precisa ser decidido porque na programação prevista para a semana haverá uma reunião de pais na sexta-feira, data da paralisação. Chega o momento do intervalo e me dirijo a sala dos professores na qual comentam acaloradamente sobre a paralisação. A decisão da maioria é que irão aderir ao movimento, independente da orientação da SME. A diretora e as coordenadoras entram na sala e propõe uma conversa para decidirem sobre o tema. Após ouvirem os professores que consideram ser esse um momento importante de luta para a classe, decidem em conjunto que irão participar do movimento e recuperar o dia letivo em outra data. A diretora comenta que a decisão dos professores é respaldada por ela e que irá encaminhar um ofício para o secretário do município comunicando que por decisão dos professores a escola irá paralisar. Percebo nesse momento a força do grupo que decide se posicionar contra a orientação vinda da SME e irá participar da manifestação na sede do município. Assim como, o desejo subtendido da direção de apoiar o movimento (Excerto do Diário de Pesquisa, 12 de junho de 2019).

Durante o processo de negociação, era perceptível a divisão do núcleo gestor entre acatar o que foi estabelecido pela SME e atender aos anseios do grupo. No entanto, apesar de na escola representarem a política estabelecida pela SME não aconteceu nenhuma tentativa de dissuadir o grupo da decisão tomada. Transparecia, na fala da coordenadora Clarice, a vontade de fortalecer a decisão de parar a escola com o apoio dos professores como uma forma de resguardar seu próprio desejo, já que o cargo ocupado a impedia de manifestar.

O segundo princípio observado na construção de uma gestão escolar democrática é a participação das comunidades escolar e local em Conselhos Escolares. Esse se constitui em outro entrave no processo, visto que, em sua grande maioria, as escolas encontram dificuldade para a formação inicial do Conselho e, após formados os conselheiros, acabam sendo limitados à função burocrática de assinar documentos relacionados à prestação de contas e a participar de reuniões. Assim, não exercem na prática seu verdadeiro papel que vai além das demandas burocráticas, devendo participar na decisão de ações da gestão, dos recursos financeiros e “inclusive avaliar constantemente o projeto pedagógico, em conjunto com os alunos, funcionários, pais, enfim, com a comunidade escolar (CÁRIA; SANTOS, 2014, p. 38).

Durante os meses de observação na escola, acompanhei o processo de eleição do Conselho Escolar.

A reunião para a formação do Conselho Escolar aconteceu às 15hs no pátio da escola. Para garantir a participação de todos os professores e funcionários os alunos foram liberados. A diretora antes de iniciar com o processo de escolha fala sobre a festa junina que acontecerá na escola. Em seguida direciona a pauta para a escolha dos representantes do Conselho Escolar. Explica que esse Conselho irá atuar durante dois anos. Inicia informando que a presidência do Conselho poderá ser assumida por um pai de aluno ou pelo diretor e justifica que não irá colocar o seu nome à disposição porque pretende no ano seguinte pedir aposentadoria das funções na escola. Fala da sua intenção de que o presidente seja um pai da comunidade, para facilitar o processo de assinaturas das prestações de contas. Apenas uma mãe se pronuncia e os demais já manifestam sua aprovação. A diretora fala sobre a necessidade de ativação do conselho e explica que quando esse foi formado, no início, era muito ativo e que ultimamente o conselho se encontra parado, tendo como único objetivo “assinar papéis”. A diretora informa que são necessários 17

membros para formar o conselho. A escolha segue sem muito entusiasmo dos pais que vão ocupando os cargos. O que me chama atenção é que não houve nenhum esclarecimento sobre qual é a função dos conselheiros. A expressão da diretora é de alívio quando consegue o número de pais para formação completa. O que percebo é que não existe um esclarecimento sobre a real importância do Conselho Escolar para o andamento das atividades da escola. Em nenhum momento os aspectos de participação voltado para o pedagógico foi abordado nas falas dos presentes ((Excerto do Diário de Pesquisa de Elizomar Almeida, Quixeré/Ce,29 de maio de 2019).

Durante a reunião para compor o Conselho, ficou evidente a preocupação da diretora com a obrigatoriedade exigida pela Lei para que a escola tivesse um Conselho.

Essa eleição, que acompanhei na EMMA, é o que acontece, na prática, na maioria das unidades escolares, onde a participação é vista somente com o objetivo de compor o Conselho Escolar, sem, entretanto, conhecer suas verdadeiras atribuições. Através das leituras realizadas sobre o tema pude observar em um contexto geral que a participação fica limitada a discursos nos quais a escola diz que os pais não participam e os pais afirmam não serem chamados a participar. Esse desencontro é fruto de uma cultura autoritária da escola, que afasta as pessoas simples, que não se sentem capazes de decidir sobre as ações a serem implementadas, acreditando que essas só dizem respeito aos instruídos.

Cária e Andrade (2016) colocam que, para que as práticas democratizantes aconteçam, o ambiente deve estar repleto de fazer democrático, no qual todos possam falar, opinar, participar e contribuir nas decisões da escola, através do consenso. Não podemos desconsiderar que o ato de participar também pode ser aprendido, e que a escola deve facilitar e fomentar os espaços de participação da comunidade no seu fazer cotidiano.

No Regimento Escolar da EMMA, encontram-se definidas as orientações e regras gerais da organização escolar, sendo vinculadas aos objetivos propostos no PPP, e a natureza da escola com sua estrutura administrativa, pedagógica e de funcionamento. A princípio, parece ser um documento padronizado que pouco expressa a identidade da escola, sendo apenas um documento legal que garante a sua autorização.

Alguns pontos do Regimento me chamaram a atenção pela forma como vêm determinado no documento e a forma como isso se concretiza, de fato, na escola. Um deles é a atenção dada aos alunos com necessidades especiais. Existe na escola uma demanda significativa de alunos especiais, que frequentam as turmas regulares e fazem acompanhamento especializado no Núcleo de Atendimento Pedagógico Especializado, na sede do município, formado por uma equipe com psicólogo, terapeuta e pedagogo, que oferece um atendimento interdisciplinar ao longo da sua permanência na escola. Os alunos são acompanhados pela coordenadora Cecília que os leva no transporte escolar e os traz de volta para a escola.

Durante a observação do dia a dia da escola, presenciei vários momentos em que a atuação das gestoras se volta para esse público. É notável a preocupação com a inclusão nas atividades. Algumas dificuldades são evidenciadas nesse processo, sendo a principal delas a falta de preparação de alguns professores para lidar com as especialidades de determinados alunos.

Alguns alunos têm o acompanhamento de um monitor na sala de aula, que o auxilia na realização das atividades. Existe matriculado na sala do 2º ano um aluno diagnosticado com autismo grave. Essa criança, no horário do intervalo, é levada pela cuidadora para a sala da direção e as gestoras se revezam nos cuidados com ela. É perceptível, nesse momento, a dedicação em oferecer ao aluno o mínimo possível de segurança e conforto, mesmo com a falta de estrutura para lidar com um caso desse. Devido a sua própria condição, o menino não consegue ficar parado e quer correr e mexer em tudo na sala. Apesar de toda a atenção que demanda, é muito querido pelas gestoras que o acolhem e fazem ele se distrair, enquanto a cuidadora termina o intervalo e volta para levá-lo à sala de aula.

Refletindo sobre o que se encontra previsto no Regimento, quando preconiza que o objetivo da educação especial visa o desenvolvimento das “capacidades intelectuais, sociais, físicas e afetivas, com vistas ao exercício da cidadania e da autonomia” do aluno se concretiza de fato na ação e na maneira peculiar como as gestoras lidam com a situação permitindo que essa criança possa permanecer na escola. A atitude de acolhimento e respeito das gestoras

aparecem como um diferencial nesse contexto, possibilitando a garantia do mínimo direito de poder frequentar a escola.

O Artigo 9º do RE reafirma que o critério de escolha para o núcleo gestor será através de nomeação do poder público. Entre os Artigos 10º ao 12º, aparecem descritas as competências do núcleo gestor e as específicas do diretor e do coordenador pedagógico.

Uma das competências apresentadas ao núcleo gestor, parece conduzir grande parte das ações desenvolvidas pelas gestoras da EMMA: “Dar visibilidade e transparência as ações escolares e seus resultados, implementando estratégias para tomadas de decisões, com finalidade de melhorar os Indicadores Educacionais” (RE, 2018, p. 04). A preocupação com o alcance das metas e com a manutenção dos índices obtidos pela escola perpassam todo o cotidiano da escola, e o foco volta-se para o resultado das avaliações externas (SAEB, SPAECE) e a participação em programas de premiação (Agrinho), centralizando o planejamento escolar.

Ainda no Art. 10º, sobre as competências comuns, uma delas é “coordenar a construção coletiva da escola pública, democrática de qualidade e com sustentabilidade” (RE, 2018, p. 05). O texto faz alusão aos princípios de democracia presentes na CF e reafirmados pela LDB, e atribui ao núcleo gestor a função de coordenar essa construção de maneira coletiva. Reforçando essa ideia, uma das competências atribuídas ao diretor geral é “Compartilhar o poder de decisões com outros profissionais de modo a tornar-se construtor e participante do projeto que dirige” (RE, 2018, p. 05). As demandas que se apresentam como prioridades na EMMA, as quais já chegam pré-determinadas, não deixam abertura para que as decisões saiam da própria comunidade escolar, esvaziando a ideia de democracia como participação nas tomadas de decisão e de execução das ações na escola. Na prática, o diretor assume o papel de executor de um projeto e não de construtor.

Fica evidente, na divisão das competências atribuídas apresentadas no RE a divisão entre o que compete ao diretor, voltadas para as ações de cunho administrativo, e para o coordenador responsável pelas questões pedagógicas. Quando se fala do PPP, do RE e do Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE), o texto cita que o diretor geral deverá “coordenar a elaboração”, enquanto o coordenador deverá “coordenar a execução”. A redação do

documento traz implícita a ideia de que, após a elaboração, esse passa a ser responsabilidade do coordenador pedagógico. A gestão da escola é apresentada como algo que pode ser seccionado, alimentando a ideia de divisão, na qual cabe ao diretor o papel de regente da orquestra, que deverá conhecer o funcionamento de todos os instrumentos, sem necessariamente saber executá-los.

Ressaltamos que, embora sejam necessárias as leis como instrumentos de organização e respaldo para o funcionamento da escola e direcionamento das ações dos gestores, a efetivação da legislação depende de vários fatores que se relacionam à cultura local e à subjetividade dos sujeitos que fazem o dia a dia da escola na prática.

5 CONDICIONANTES SUBJETIVOS NO COTIDIANO DA GESTÃO DA ESCOLA PÚBLICA

Neste capítulo, apresentamos interpretações e análises construídas pela pesquisadora a partir das anotações feitas no Diário de Pesquisa construído durante a observação participante e dos dados referentes à Agenda dos Diretores 2019, sendo articulados esses dados com as entrevistas realizadas com as três gestoras da EMMA.

Com base na análise de conteúdo proposta por Bardin (2009), as categorias de análise foram construídas após leituras, releituras e buscas de alinhamento com a teoria estudada sobre o tema da dissertação. Inicialmente, o texto composto pelas entrevistas realizadas com as 03 (três) gestoras foi dividido em unidades de registros a partir dos temas dominantes que se evidenciavam nas falas. Como utilizamos a entrevista livre conversacional como estratégia de construção dos dados, a conversa teve início com a vida escolar das gestoras e, a partir dessa proposta, surgiram vários outros assuntos e aspectos relacionados às vivências das participantes.

Uma posterior classificação dos temas que surgiram durante a entrevista foi realizada, surgindo assim as categorias iniciais de análise que se configuram nas primeiras interpretações. Seguindo um agrupamento progressivo, foram construídas as categorias intermediárias, que se aglutinam através das suas significações, dando origem às categorias finais, que seguem os critérios da homogeneidade e da pertinência com os objetivos definidos inicialmente.

As categorias finais que aparecem como resultado do processo de derivação das categorias (iniciais – intermediárias – finais) são apresentadas e articuladas com as anotações feitas no Diário de Pesquisa escrito durante o período em que estive vivenciando as atividades da escola, iniciado no dia 17 de maio de 2019 e finalizado no dia 23 de dezembro de 2019. Algumas observações feitas sobre a análise da Agenda do Núcleo Gestor 2019 são incorporadas ao texto, visto que essa agenda funciona como um norte para as atividades da semana seguinte, uma forma de organizar os horários e as ações mais importantes que deverão ser realizadas pelas gestoras de acordo com o

planejamento. Como instrumento norteador, esse documento sinaliza para atividades que deverão, obrigatoriamente, ser executadas, entretanto, não consegue evidenciar o que de fato as gestoras fazem no dia a dia da escola.

5.1 Caracterização da trajetória pessoal e profissional das gestoras escolares

As categorias de análise relacionam-se com os objetivos da pesquisa que serviram como norte para o desenvolvimento do texto. A identificação e a problematização dos condicionantes subjetivos dos gestores da EMMA encontram-se na caracterização das gestoras que, com suas trajetórias pessoais e profissionais, revelam indícios da construção subjetiva que orientam suas práticas na gestão da EMMA.

De acordo com Franco (2012), a análise de conteúdo fundamenta-se na tradição hermenêutica, considerando a compreensão e a interpretação de textos, não excluindo uma análise lógica, formal e objetiva. Entretanto, não se pode esquecer da relação existente entre os sujeitos que emitem as mensagens, o campo social onde se encontram inseridos e as interações existentes nesse meio. “Reiterando e acrescentando, diríamos que a vida cotidiana não se resume no aqui e agora. Ao contrário, é, sobretudo, fruto de um longo, conflitivo e complexo processo histórico e social” (FRANCO, 2012, p. 34), e acrescenta que “a emissão das mensagens (que podem ser uma palavra, um texto, um enunciado ou até mesmo um discurso) está necessariamente articulada às condições contextuais de seus produtores” (FRANCO, 2012, p.19).

Durante a entrevista livre conversacional realizada com as gestoras, é possível perceber que o conteúdo que se evidenciou e serviu de ancoragem sempre se voltava para a formação escolar, evidenciando a importância dessa formação inicial e os reflexos nas práticas atuais.

Inicialmente, iremos fazer uma apresentação individualizada de cada gestora e, em seguida, apresentaremos aspectos comuns à vida escolar e profissional. Ressaltamos que, respeitando o princípio ético que garante o anonimato dos participantes, os nomes usados na apresentação das gestoras são fictícios e fazem alusão a escritoras brasileiras: Cora Coralina, Clarice

Lispector e Cecilia Meireles, figuras femininas de destaque na literatura nacional, a seguir:

Cora Coralina – Diretora geral da EMMA – Tem 58 anos, é casada há 25 anos com um agricultor e dessa união nasceram 03 (três) filhos do sexo masculino. Mora em uma casa na zona rural e utiliza como transporte uma moto, na qual vai para a escola todos os dias. Cora iniciou seus estudos aos 07 anos de idade, na mesma comunidade onde nasceu, cresceu e mora até hoje. Nos primeiros anos escolares, as aulas aconteciam na casa da professora. Ela lembra que, quando foi à escola, deparou-se com um quadro diferente do que imaginava ser uma escola: “A escola era na casa da professora! Quando a gente chegava lá, ela colocava a gente para... apanhar algodão. Ela...ensinava alguma coisa, muito pouca, e a gente a maioria das vezes era debulhava feijão, apanhava algodão”.

No ano seguinte, foi estudar com outra professora, também em casa, na qual permaneceu até a 4ª série, indo depois concluir o 1º grau na sede do município. Nessa nova escola, teve o primeiro contato com a imagem do diretor. Essa figura marcou profundamente sua vida escolar, trazendo implicações para a sua vida profissional. O diretor, além de dirigir a escola, também lecionava algumas disciplinas. Durante a entrevista, Cora relembra em várias passagens desse diretor:

Seu Paulo era muito rígido, né?! Que você não podia esticar nem o pé! Tinha que ficar toda dura assim! Ele nunca foi preciso dizer “ajeite seus pés!” Nunca! Viu?! Eu era, ali, durinha, parada assim na cadeira, que era para poder não receber reclamação. Nunca gostei de receber reclamação! Com os outros diretores que eu passei eu tinha uma boa relação. Uma relação muito bonita. Porque a gente aprende com a vida ... a gente aprende as coisas! A gente vê e a gente se espelha (CORA, Entrevista, em 13 de janeiro de 2020).

Cora passou a vida escolar vivenciando essas práticas de seus antigos gestores, pois, nascida em 1961, teve sua educação pautada no modelo de educação vivenciada no país no contexto da Ditadura Militar (1964-1985), e teve sua trajetória escolar relacionada às formas autoritárias de poder que cerceavam as liberdades individuais, características fortes desse regime. Para Clark, Nascimento e Silva (2006, p. 136):

O papel do Diretor de Escola no período histórico em questão não pode ser analisado de modo desvinculado do todo que constituía a sociedade brasileira de então: capitalista, periférica, dependente e marcada pela supressão dos direitos constitucionais e humanos, justificada pela doutrina de segurança nacional e por reformas de tendência tecnicista no sistema de ensino.

Seu Paulo representa o modelo tradicional de gestão descrito por Almeida (2016), que se pauta em uma realidade homogênea dentro das escolas, nas quais existem a hierarquia e a tentativa de controle do comportamento através de regras e normatizações, nas quais o diretor é o chefe, sendo responsável por gerir recursos, estabelecer metas e estratégias sem o diálogo com alunos e professores, limitando a participação dos pais somente às reuniões nas quais apenas escutam.

Analisando outro aspecto do contexto histórico social da trajetória de Cora, observamos que sua inserção no campo da gestão educacional, em 1996, também coincide com outro marco histórico de grande repercussão na história da educação do país, a promulgação da LDB, Lei nº 9394/96, que tem suas raízes ideológicas fincadas nos movimentos sociais da década de 1980, que clamavam pela democratização do país, após o fim dos governos militares. Dessa forma, Cora está há 33 anos na educação, tornando-se gestora da EMMA no ápice das discussões sobre as mudanças no campo da gestão, e vivencia os conflitos descritos por Almeida (2016), que surgiram para o diretor, que de acordo com as mudanças advindas das novas demandas da educação, passa a ter que reconfigurar a sua prática, adotando medidas por eles desconhecidas até então.

Na atuação de Cora, podemos desvelar o impasse desencadeado pela forma como aconteceu a sua formação escolar, desde os primeiros contatos com a escola até a sua construção como profissional da educação, originário de um perfil histórico com bases autoritárias e de um novo modelo de gestão indicado pela LDB, que primava por práticas democratizantes na escola.

A imagem de Seu Paulo aparece sempre na sua fala:

Seu Paulo! Ave Maria! Era muito castigo! Todo mundo tinha medo dele, né?! Aí... a gente não tem uma boa relação com uma pessoa dessa. Por isso que eu jamais vou ter uma atitude que Seu Paulo tinha em relação as pessoas! A maneira como ele agia... ele era só assim, aquela coisa que você tinha que ficar ali, você tinha que fazer daquele jeito, você não podia nem se mexer na cadeira, tinha que ser todo mundo bem apumadinho, todos um atrás do outro (CORA, Entrevista, em 13 de janeiro de 2020).

Cora tem na figura de Seu Paulo o exemplo oposto de como deve agir um gestor. Esse parece ser a ideia que liga a antiga aluna à atual diretora. Em nenhum momento são lembradas de práticas de administração, de gestão pedagógica, o que ficou impregnado na memória foi a maneira como ele agia, servindo para ela como uma referência negativa. Borba (2004) traz uma discussão sobre a noção de identidade e alteridade⁴ e os conflitos que surgem para o indivíduo em formação:

O indivíduo (em formação) a cada formação, e, portanto, a cada tempo (temporalidade) existencial, angustia-se entre a identidade e a alteridade. Temos todo um jogo dialético no par alteridade/temporalidade, pois o indivíduo ao mesmo tempo que precisa identificar-se e é através da identidade (do identificar-se a alguém) que ele se motiva na busca de uma formação, a esse mesmo tempo ele também se modifica, primeiro colocando à miragem identificatória, ao modelo, e na sequência, afastando-se do modelo, traindo o modelo (BORBA, 2004, p. 50).

Podemos inferir que ainda na escola de 1º grau, enquanto aluna, Cora iniciava o processo de construção de sua identidade como gestora. A imagem de Seu Paulo, através da “traição” do seu modelo, desperta em Cora o desejo de fazer diferente, ou seja, de “autorizar-se”.

Entretanto, em alguns momentos da observação, percebi algumas marcas na EMMA que traziam na memória o antigo colégio ginásial e a figura de Seu Paulo. Um desses momentos era a rotina de entrada nas salas que acontecia sempre da mesma maneira nas segundas e sextas-feiras. Algumas

⁴ Borba (2004) traz o conceito de Ardoino (2000) que define alteridade como: “a transformação de um sujeito, a modificação dos seus comportamentos, dos seus modos de representação, de suas opiniões ou de suas crenças, de seus sistemas de valores e, por consequência, a construção de mundo através da relação educativa com um educador familiar, um professor, um formador, um mestre ou na relação terapêutica, visando esse mesmo tipo de efeito” (BORBA, 2004, p. 51).

crianças chegavam acompanhadas pelos pais, e se posicionaram em fila na frente das salas de aula, aguardando a chegada da professora. Nas segundas-feiras, após guardarem o material, saiam para o círculo no pátio, onde a diretora Cora recepcionava os alunos e fazia a execução do Hino Nacional, em seguida, cantava os parabéns para os aniversariantes da semana, encerrando o momento com uma oração de pedido de proteção para a semana que se iniciava. A rotina de entrada na sexta-feira era semelhante à da segunda, com a mudança do hino, quando era cantado o Hino do Município de Quixeré. Esse momento era sempre conduzido pela diretora, que, excepcionalmente, chamava a coordenadora Clarice para auxiliar com algum aviso ou encaminhamento. O retorno para a sala acontecia sob a orientação de Cora, que chamava uma turma de cada vez. No primeiro dia, fiz a seguinte observação:

Hoje foi meu primeiro dia de participação nas atividades da escola. Levada pela ansiedade e expectativa de poder abstrair de todos os momentos subsídios que pudessem me fornecer dados para a pesquisa cheguei muito cedo na escola, antes dos professores e alunos. Algo me chamou a atenção nesse primeiro momento: a fila da entrada. Essa rotina inicial me inquietou pelo comportamento dos alunos: eles agiam com naturalidade e procuravam ficar posicionados direitinho, e se monitoravam para que a fila ficasse alinhada, sob o olhar da diretora e das coordenadoras. A cena me lembrou meu tempo de ginásio no qual existia essa mesma rotina da fila que era imposta pelo diretor onde cursei o 1º grau. Existe na escola um ambiente de respeito a essa regra e, com a minha vivência em outros ambientes escolares isso me causou estranhamento e me fez voltar aos meus tempos de estudante, quando trabalhávamos os hinos brasileiros, as armas nacionais como símbolo de amor à Pátria nas aulas de Educação Moral e Cívica. O que faz com que essa rotina se torne algo tão importante nessa escola? (Excerto do Diário de Pesquisa de Elizomar Almeida, Quixeré/Ce, 20 de maio de 2019).

Após alguns dias, em uma conversa informal, descobri que Cora e eu cursamos as séries finais do 1º grau na mesma escola, embora em épocas diferentes, ou seja, tivemos Seu Paulo como diretor. Costa (2011, p. 29) coloca que “a partir da apreensão singular da realidade por cada sujeito, as lembranças de uma experiência infantil não necessariamente são as mesmas para todos aqueles que também participaram da vivência”. Dessa forma, as

marcas presentes na formação escolar de Cora começavam naquele momento a se desvendar diante de mim, ela reproduzia algo que havia vivido: a fila, o alinhamento e todo aquele ritual de entrada. A valorização do momento do hino vinha impregnada nas lembranças das aulas de Educação Moral e Cívica, que fazia parte da matriz curricular do 1º grau. De acordo com Leme e Brabo (2019, p. 91),

[...] a Ditadura Civil-Militar usou várias estratégias com a intenção de legitimar o golpe de 31 de março de 1964. Uma delas foi a de transmitir, através de disciplinas, valores e moralidade de um tipo de sociedade que estava em transformação.

Desse modo, um ensino voltado para os princípios de disciplina, respeito e, principalmente, o culto à pátria e aos símbolos nacionais começa a ser ministrado nas escolas. Germano (1990, p. 191) faz a seguinte colocação:

Ao lado de medidas repressivas, foi instituído, em todos os graus escolares, um ensino propagandístico da “Ideologia da Segurança Nacional” dos feitos da “Revolução” de 1964, com vistas à obtenção de alguma forma de consenso e de legitimação. Tal ocorreu com a institucionalização da “Educação Moral e Cívica” e seu prolongamento para o ensino superior (inclusive a pós-graduação), com a denominação de “Estudos de Problemas Brasileiros”, que, segundo estabelece o Decreto-Lei 869/69, assinado pela Junta Militar, tornaram-se disciplinas obrigatórias.

Os conteúdos trabalhados no componente curricular das aulas de Educação Moral e Cívica representam um dos condicionantes subjetivos presentes nas práticas atuais de Cora, na qual percebemos a atitude de valorização desse momento. Reforçando essa busca para manter na escola um comportamento que não é mais comum em todas as escolas na atualidade, existe uma regulamentação de uma Portaria Municipal da SME, N° 001.24.03/2017, baseada na Lei Federal n° 5.700, de 1º de setembro de 1971, alterada pela Lei n° 12.031, de 21 de setembro de 2009, que estabelece a execução do Hino Nacional nas escolas de Ensino Fundamental. A referida Portaria ainda traz, em seu Artigo 2º, a obrigatoriedade da execução do Hino do Município de Quixeré, e apresenta como justificativa a necessidade de resgatar para os estudantes a valorização e o amor à Pátria.

Cora repetia e re-atualizava no presente uma vivência que fez parte da constituição da sua subjetividade de forma singular. A repetição dos modelos é um traço presente na tradição conservadora da escola. Fortuna (2000) relata que essa tendência de repetir o conhecido faz parte dos estudos de Freud por ser um comportamento muito frequente no ser humano.

As lembranças da época do ensino do 2º grau, atual Ensino Médio, não são agradáveis. As decisões eram tomadas por sua mãe, que também escolheu o curso que ela iria fazer: o Pedagógico. Cora diz que não queria ser professora:

Não, não queria não. Não vó mentir! Eu fiz porque na visão da minha mãe eu tinha que fazer isso aí, mas eu não queria! Eu queria... se eu pudesse ter feito, eu teria feito direito, viu?! Mais aí a minha mãe queria que eu fizesse para ser professora, que ela tinha a visão dela que era isso, entendeu? Então ela colocou na visão dela. Porque ela achava que era mais fácil arrumar um emprego. Na visão daquele tempo o pessoal achava: professor? era mais fácil conseguir emprego do que se eu fizesse outra coisa ... e mesmo nem tinha outra coisa aqui, né? Nem tinha... não tinha como eu fazer. Quando eu terminei lá, que eu queria fazer direito, ela disse: "Que conversa é essa? De jeito nenhum!" (CORA, Entrevista, 13 de janeiro de 2020).

A visão apresentada pela mãe de Cora é um reflexo da política educacional dos governos militares que, de acordo com Germano (1990, p. 137), "se caracteriza não somente como uma época de consolidação e apogeu do autoritarismo, mas também de realização de reformas institucionais, inclusive no campo da educação". Nessas reformas, o ensino de 2º grau passou a ser visto com um caráter terminal, pois deveria se voltar, prioritariamente, para a qualificação e habilitação para o mercado do trabalho. Na tentativa de atender às determinações legais, muitas escolas adaptavam as condições internas da instituição, como a disponibilidade de recursos humanos e financeiros, não atendendo, necessariamente, a necessidade do mercado de trabalho, prevalecendo algumas modalidades, como o Técnico em Contabilidade, Técnico em Secretariado e o Magistério (GERMANO, 1990).

Apesar do aumento das escolas de 2º grau na nossa cidade, por se tratar de um município de pequeno porte, não existia a oferta dessa modalidade de ensino. Por decisão de sua mãe, Cora foi morar com familiares

em outra cidade para estudar, sendo obrigada a se separar de sua comunidade e de sua família. Ela relembra: “Lá foi tudo novo... eu não conhecia ninguém... Foi difícil... Muito difícil, não marcou muito não.” A expressão e o silenciamento demonstram que ela não quer lembrar dessa época.

Embora sem entender as profundas implicações envolvendo a separação de classes sociais e os interesses econômicos voltados para o capital, que se ocultavam no amago dessas reformas, a mãe de Cora entendia que o Ensino Superior não era para pessoas pobres e encaminhava sua filha para a profissionalização a nível de 2º grau, vendo nessa formação a possibilidade de garantir um futuro emprego. Como também frequentei o 2º grau nessa época, lembro que o pensamento que predominava era que os alunos que se matriculavam no Magistério estavam “terminando os estudos” e os que estudavam no curso Científico deveriam fazer o vestibular. Sendo assim, era costume os pais direcionarem os filhos, principalmente as do sexo feminino, para se “formar no Magistério”, que ainda trazia o estigma de ser uma profissão feminina.

Embora contrariando a sua vontade, Cora fez o Magistério e retornou a sua comunidade e conseguiu seu primeiro emprego. Seu Paulo, o antigo diretor, convidou Cora para trabalhar na escola na qual ela havia estudado. Embora o ingresso na docência tenha acontecido por imposição da mãe, Cora acabou se identificando com a profissão e, em seguida, foi chamada para trabalhar na rede municipal. Inicialmente, em sala de aula, passando para a gestão em 1990. Na época, assumia a responsabilidade de mais duas escolas, que ficavam em comunidades vizinhas. Lembra que trabalhava sozinha, sem apoio de coordenadores, indo de bicicleta de uma escola para a outra, e quando necessitava de algo na sede do município, ia na bicicleta pegar.

No primeiro ano eu ficava um horário em sala de aula e um horário na direção. E ainda era diretora das três escolas. Só tinha a tarde para eu rodar nas escolas. Nesse tempo, ser diretor era bem diferente do que é hoje. O pessoal nem queria ser gestor de escola. Não tinha essa coisa que tem hoje não, não tinha essa ambição não. Eu achava tão bom, sabe?! Aquela tranquilidade, aquela coisa. Era bom demais, mesmo na minha bicicletinha rosa. Porque o ganho não era essas coisas não. Aumentava nada de professor não, era o mesmo valor. Depois foi que apareceu uma gratificação para diretor (CORA, Entrevista, 13 de janeiro de 2020).

Foi nesse percurso de vida que se formou a subjetividade da mãe, da professora e da diretora que habita em Cora: uma mulher de atitudes fortes, que alterna em seu comportamento momentos de austeridade e serenidade.

Clarice Lispector – Coordenadora Pedagógica da EMMA – Tem 42 anos, nasceu na comunidade, mas, atualmente mora no centro da cidade com seus dois filhos. Vai para a escola de moto todos os dias, retornando sempre nos intervalos para casa, pois além do cuidado com os filhos, também oferece suporte para os pais idosos que moram próximo. Residia na zona rural até uma de suas irmãs decidir morar na cidade, o que provocou o deslocamento gradativo de toda a família. Hoje, mora os pais, ela e as três irmãs em casas vizinhas, onde ainda buscam uma convivência como a que tinham na antiga comunidade.

Sobre o início de sua vida escolar, Clarice diz ter poucas lembranças da infância e que estudava na escolinha da comunidade até concluir o Ensino Fundamental. “A escola caminhava só, não tinha apoio pedagógico, era cada um por si mesmo”. O seu primeiro contato com a figura do diretor aconteceu no Ensino Médio. Segundo Clarice, “recordo bem dos meus gestores. Eram gestores democráticos, onde o aluno já podia participar da escola e tinha o grêmio estudantil”. Essa ideia de democracia relacionada à participação e à formação de grêmios parece estar sempre presente nas ações de Clarice, pois ela é a única que traz para a conversa a noção de democracia dentro do espaço escolar. Muito segura nas decisões e responsável com sua função, é a mais próxima do colegiado de professores.

Os pais de Clarice, apesar de serem analfabetos, sempre incentivaram as filhas nos estudos, mas a influência decisiva para ser professora veio de sua tia, que aos 16 anos, convidou-a para lecionar. Na época, anterior à LDB, não existia concurso público para professores no município e as vagas eram preenchidas por indicação, não havendo exigência de qualificação adequada. Completa: “Pois é... dezesseis anos, né?! Eu não sei se eu queria ser professora..., mas eu me espelhava muito nos meus professores, até hoje eles são minha referência. Acho que também foi por isso que fiz o curso Magistério”.

Clarice foi professora titular de sala até ser convidada para ser coordenadora da EMMA. Segundo Clarice, esse convite aconteceu no período

em que as escolas estavam sendo nucleadas e a antiga escola, na qual lecionava, teve seus alunos transferidos para a EMMA. Em sua fala, relembra o medo e a insegurança de assumir o cargo e diz que suas maiores apoiadoras foram as professoras que serviram de inspiração para sua vida profissional.

Cecilia Meireles – Coordenadora Pedagógica da EMMA – Tem 42 anos, é casada há 12 anos com um agricultor e tem uma filha. Mora na zona rural. Relatou que, com a separação de seus pais, cresceu na casa dos seus avós com seus cinco irmãos, permanecendo na companhia deles até casar-se. Começou a estudar aos 7 anos na casa da professora, concluindo o Ensino Fundamental em uma escola na comunidade vizinha, que ficava em outro município, devido à proximidade da sua casa.

Cecilia lembra que a professora que marcou sua vida escolar hoje é uma das professoras da escola onde ela é coordenadora, e que sua característica mais notável era a maneira como tratava os alunos, sempre muito atenciosa e paciente com todos. Essa professora proporcionou a mudança da menina tímida, sempre calada para uma adolescente mais segura, segundo ela: “Eu tinha medo do professor! Nem falava, ficava calada naquele canto ali, não tinha oportunidade. Quando eu vim estudar com essa professora, foi diferente. Ela já dava oportunidade para falar, era mais aberta”. Suas memorações dos antigos diretores também são relacionadas a figuras autoritárias que causavam receios.

Era mais rígido, né?! A gente tinha medo! Hoje em dia eu acho assim, que os alunos não têm medo, tem mais é respeito, né?! por aquela pessoa. Por ela ser mais velha, por ela ser diretora. E naquele tempo não. Eu pelo menos, particularmente eu tinha medo. Fazia nada não (CECILIA, Entrevista, 22 de janeiro de 2020).

A sua avó é a imagem que aparece na lembrança como incentivadora. Cecilia diz que a avó “tinha a mente bem aberta” e que colocou todos os netos na escola. Segundo Cecilia, “Ela do jeito dela sabe escrever, sabe ler... mas assim, com as dificuldades”. Via nos estudos uma oportunidade para os netos superarem as dificuldades, principalmente as financeiras, e incentivava sempre: “A gente só é alguma coisa na vida hoje se a gente estudar!”. O

ingresso no magistério foi a oportunidade para mudar a vida, inicialmente, aceitou por falta de opção e guiada pela carência financeira da família.

Embora o ingresso na rede municipal tenha acontecido por convite de outras pessoas, a permanência ocorre devido à determinação das três gestoras, pois tiveram que adequar a vida profissional às mudanças impostas pela LDB, que determinava no Art. 67 a valorização do professor, trazendo a obrigatoriedade do ingresso por concurso público. Cora, Clarice e Cecilia prestaram concurso e foram aprovadas. Logo após, cursaram a graduação, pois a mesma Lei, determinava a obrigatoriedade da formação em curso de licenciatura de graduação plena para atuar na Educação Básica.

Observamos como um aspecto comum nas histórias de vida das três gestoras que a imagem feminina aparece como uma influência nessas trajetórias: Cora com sua mãe, Clarice com sua tia e Cecilia com sua avó. Essas mulheres, descritas por elas, com personalidades femininas fortes, influenciaram as suas decisões, inclusive a escolha da profissão, decidindo que deveriam ser professoras.

Essa tendência das responsáveis de direcionar as “filhas” para o magistério é citada por Fortuna (2000) como um traço histórico cultural que aparece na escola, na qual realizou a sua pesquisa como uma opção de “obter uma rápida qualificação profissional, que articule o trabalho com as demandas domésticas provenientes da desejada expectativa familiar de casamento” (FORTUNA, 2000, p. 87). Esse traço identificatório também é perceptível na EMMA, já que seu quadro de profissionais é formado, basicamente, por mulheres. O que agrega, ainda mais, a peculiaridade das gestoras vincularem sua vida pessoal à vida profissional, dando à escola o formato de uma “grande casa”.

Esse elo fica muito perceptível em Cora: são 33 anos de dedicação à escola, intercalando períodos na direção e na sala de aula. Diferente do senso comum, Cora emociona-se quando fala que vai pedir a aposentadoria em 2020. Esse fato não parece trazer alegria para ela, pois deixa transparecer que esse momento vem sendo programado e que já havia pensado em se afastar da gestão, mas alguns entraves de ordem financeira a impossibilitaram de pedir o afastamento das funções, visto que, como o município não dispõe de previdência própria, o seu salário sofreria perdas financeiras consideráveis.

Com a proximidade dessa data, reflete: “Se eu quisesse me aposentar, já teria me aposentado, mas eu gosto daquilo que eu faço... Eu acho que eu vou sentir muita falta”.

Observamos em vários momentos a comparação da escola com suas casas. Durante a observação participante, esse aspecto era sentido, pois existe uma grande dedicação que move as ações das gestoras nessa escola, e que se estende ao corpo docente. A escola é cuidada e organizada como se fosse, realmente, suas próprias casas.

A EMMA também é vista pela comunidade escolar como uma “instituição mãe”, expressão usada por Fortuna (2000), baseada nos estudos de Jean-Pierre Vidal (1991), que fala sobre a personificação da instituição sob os traços de uma mãe, na qual as características maternas passam a ser encarnadas por seus dirigentes. Essa visão da escola como uma “família” pode ser percebida em vários momentos das observações e das falas das gestoras.

Eu adoro aquela escola! Eu acho que se for para me tirar de lá assim... se disser assim... Eu me sinto em casa. Eu passo o dia na escola, para mim tanto faz ir para casa, como ficar... como não ir. Se for para ficar direto, o horário direto, eu fico! É... às vezes até as meninas saem... aí eu digo "não eu vô ficar mais um pedaço." Eu gosto mesmo! As vezes tem alguma coisa para imprimir, alguma coisa... aí eu fico... até!... que eu me sinto bem... lá! Para mim, é um espaço que eu me sinto bem. É como se fosse a minha segunda casa (CECILIA, Entrevista, 22 de janeiro de 2020).

Eu gosto... eu gosto do que eu faço, viu?! Eu saio de casa e tenho o maior prazer de vim para cá. Eu posso ter o maior problema da minha casa, mas eu não trago para cá. Eu chego aqui, esqueço tudo que eu deixei lá em casa. Eu acho tão bom lutar com esse pessoal. Eu acho tão bom ver esses meninos, entendeu? Eu acho bom demais! Eu me sinto bem em tão bem aqui, me sinto assim, como se eu tivesse em casa. É, como se fosse a minha casa, isso aqui. Eu acho muito bom! (CORA, Entrevista, 13 de janeiro de 2020).

Essa escola para mim representa Família, né?! Embora que a gente sabe que dentro das nossas famílias existem brigas, existem desavenças, existem muita coisa, mas... (CLARICE, Entrevista, 21 de janeiro de 2020).

A emoção das gestoras, ao falarem da ligação com a escola, é sentida nas palavras e nos gestos. Essa escola faz parte das suas histórias de vida e, conhecendo um pouco dessa história, percebemos que, mais que um local de trabalho, a EMMA representou para elas a oportunidade de mudança de vida. Provavelmente, esse traço move a maneira como as gestoras conduzem as suas práticas.

Outro traço identificatório, que aparece com muita ênfase nas ações guiadas pelos condicionantes subjetivos das gestoras, é a busca pela escola na qual foram educadas. Essa percepção é sentida através das constantes comparações e comentários delas. Após uma conversa informal, fiz o seguinte registro no Diário de Pesquisa:

Hoje faltou um professor na escola. Cora entra na sala e inicia uma conversa sobre o funcionamento da escola quando acontece algum problema e falta um dos professores. Seu relato é repleto de recordações e faz com que ela relembre fatos de quando era aluna. Relata que quando estudava, em uma situação como essa os próprios alunos coordenavam as atividades. Relembra que estudava no Sistema Tele-ensino, e que na organização havia equipes que conduziam as atividades na sala, essas equipes contribuíam com a socialização e ajudavam os alunos a serem autônomos. As lembranças da sua formação escolar são confrontadas com o comportamento dos alunos atuais da escola e ela lamenta o fato que hoje é tudo muito diferente do seu tempo de aluna (Excerto do Diário de Pesquisa de Elizomar Almeida, Quixeré/Ce, 19 de junho de 2019).

Os gestores que fizeram parte das suas trajetórias de vida escolar servem como referências para suas ações, embora em algumas situações as ações praticadas por eles sejam vistas como atitudes que não devem ser reproduzidas. As professoras lembradas são aquelas que deixaram marcas positivas em suas memórias. Quando se referem às características dessas professoras, elas comentam: “O jeito dela agir com as pessoas”, “A calma que ela tinha”, “A responsabilidade dela com a escola”, “Ela já dava oportunidade pra gente se comunicar”, “Era mais aberta”. As recordações voltam-se para as atitudes e as maneiras que essas pessoas agiam na relação com os outros, são as ações práticas que ficaram impregnadas nas memórias, contribuindo para as formações subjetivas de cada uma.

Como membros de um grupo, existe uma harmonia muito grande entre as três. Sempre estão juntas, conversando, planejando, partilhando tarefas e, muitas vezes, servindo de suporte com os problemas que surgem no cotidiano da escola. Fazendo uma analogia com o corpo humano, diria que Cora é a cabeça, Clarice é o coração e Cecília os membros. Entretanto, esse corpo articula-se em uma simbiose que, em muitos momentos, uma parte funciona no lugar da outra.

Nesse percurso de observações e análises, inferimos que as gestoras têm na formação escolar a ideia de modelo a ser seguido, por isso, reproduzem, em alguns aspectos, os modelos vividos enquanto estudantes, o que, às vezes, acaba gerando certo desconforto, visto que as condições sociais e culturais diferem daquelas em que foram educadas.

Vindas de uma formação que foi crivada por práticas de obediência e medo, é possível sentir essa manifestação em alguns momentos com relação às instâncias superiores as quais estão subordinadas. Entretanto, com histórias repletas de superações devido à necessidade de sobrevivência, é esse cunho que mais caracteriza a práxis de cada uma, nas quais buscam adotar atitudes positivas em cada novo desafio imposto à escola, trazendo para si como causa pessoal.

5.2 As práticas das gestoras na escola

Durante todo o ano letivo, uma das frases que mais ouvi se repetir na escola foi: “Preparação para o SPAECE”. O modelo de educação, com predominância das políticas de caráter gerencialista nos processos que regem a escola pública na atualidade, faz-se presente na escola e se concretiza em uma grande preocupação voltada para metas e resultados, condicionando as práticas dos gestores, primordialmente, para esse fim. De acordo com Sousa (2016, p. 25):

Na lógica da administração gerencial, os mecanismos disciplinares típicos da burocracia não desaparecem, mas são permeados por novos mecanismos de controle. A normatização vai se tornando mais flexível, as estruturas hierárquicas das instituições são encurtadas, ou seja, há menos níveis hierárquicos, o controle não foca mais o processo, como na

sociedade disciplinar, mas o resultado. Os indivíduos são chamados a empreender, participar, competir.

Na lógica do foco no resultado, várias ações são programadas pela SME e pensadas pelo Núcleo Gestor na busca de atingir esse objetivo. Esse parece ser o eixo que movimenta a escola. Embora se trate de uma avaliação estadual, o SPAECE reveste-se de uma importância maior que a avaliação nacional, o SAEB, que é vista em segundo plano pelo Núcleo Gestor e pela comunidade escolar. Fernandes (2016) coloca que a administração pública gerencial estabelece objetivos precisos com a instituição de metas a serem atingidas, caracterizando os princípios básicos das políticas de meritocracia e bonificação. Nas práticas cotidianas das gestoras da EMMA, é perceptível que a manutenção dos índices alcançados pela escola funciona como balizadores de grande parte do planejamento e das ações, envolvendo todos os segmentos: funcionários, professores, alunos e pais.

Observando a Agenda do Núcleo Gestor 2019, verifiquei que uma das ações que mais se repetem é a “Intervenção Pedagógica”, uma atividade comum ao núcleo gestor. Aconteceu de duas formas: no primeiro semestre, foi direcionado para os alunos do 2º ano, trabalhando as deficiências de leitura e escrita, e no 2º semestre, com os alunos do 5º e 9º anos, trabalhando os descritores críticos que foram evidenciados no diagnóstico feito pela escola. As atividades são desenvolvidas no contraturno e as aulas são ministradas por Cora, Clarice e Cecilia que planejam e se revezam na sala de aula, incorporando essa atividade como demanda do núcleo gestor. A frequência dos alunos é muito positiva, visto que eles frequentam o reforço pela manhã e retornam para a aula no turno da tarde.

O estabelecimento de metas, de acordo com Sousa (2016), pode suscitar uma concordância entre os membros do núcleo gestor, justificado pelo fato de que, diante de um número a atingir, existe um horizonte que serve como mobilizador e incentivador para os profissionais da escola e os alunos na busca de conseguir um resultado satisfatório. Entretanto, essa mesma meta pode gerar um conflito quando “os sujeitos buscam identificar os erros em si mesmos, na forma como conduziram o trabalho, como orientaram seus professores” (SOUSA, 2016, p. 101). Cora deixa transparecer esse conflito ao

relacionar o resultado da escola ao alcance de uma meta pessoal que se estende à comunidade escolar:

Não é que a gente queira ser primeiro em tudo não. Porque eu nunca quis ser primeira em tudo, viu?! Mas eu quero estar bem! Eu quero estar bem. Eu quero que a escola fique bem. Se a escola está bem, eu estou bem, né?! Os professores estão bem, os alunos estão bem. Claro, se você tem bons resultados, nossos alunos estão aprendendo. Nossos alunos estão bem também, né?! (CORA, Entrevista, 13 de janeiro de 2020).

Na fala de Cora, observamos que o bem-estar da escola e de seus membros encontra-se condicionado aos resultados atingidos, evidenciando a influência da política de premiação nas suas práticas e a importância do posicionamento da escola na avaliação que será apresentada ao público. Dessa forma, direcionam seu trabalho para que essa resposta seja dada de maneira satisfatória. Paralelo ao tempo destinado ao trabalho com os alunos, existe o trabalho de mobilização realizado com os pais que precisam organizar a rotina dos filhos para se deslocarem nos dois turnos até a escola, sendo essa resposta muito positiva. Os resultados da escola aparecem como motivo de orgulho para a comunidade, e isso funciona como estímulo positivo para as gestoras e para os pais. Almeida (2016, p. 25) reflete que:

A subjetividade é compreendida como uma constante produção inscrita em formações discursivas que a constituem e transformam continuamente. De maneira geral, os discursos estão relacionados ao exercício de um poder que detém força suficiente a criar necessidades, moldar comportamentos e determinar a maneira como se dão as interações sociais do sujeito que, por sua vez, se torna produção desses discursos que circulam em seu meio e que se ocupam da construção de verdades que os legitimam. No contexto desse mecanismo, os elementos exteriores ao sujeito ganham espaço e são por ele interiorizados atuando na maneira como sua subjetividade se constitui.

O mecanismo de incorporação dos resultados das avaliações passou a fazer parte dos discursos no interior da escola e serve como parâmetro para definir a qualidade da escola e, conseqüentemente, a atuação das gestoras exerce influência sobre a formação das suas subjetividades que vão sendo redefinidas a cada ano que a avaliação ganha mais destaque no cenário da educação municipal.

Com o início do ano a gente já começa a falar em SPAECE! Porque eu sei que não é só número. Também tem que ter aprendizagem. Mas, às vezes, é muito sufocante, viu? E quando chega no final do ano, quando vai se aproximando... outubro...novembro...é pressão, viu? É com simulado em cima de simulado, é conteúdo, é tudo! Temos que fazer várias estratégias para ter um bom resultado (CECILIA, Entrevista, 22 de janeiro de 2020).

O discurso deixa transparecer que existe o entendimento que o papel da escola é o aprendizado, entretanto, as pausas na fala denotam que, apesar do pensamento expresso ao falar de qualidade e rendimento dos alunos, existe algo superior a tudo isso: os números. Nesse sentido, os projetos que deveriam ser pensados com o objetivo de gerar resultados que contribuam com a aprendizagem assumem um caráter de competitividade reforçado pela política de premiação. A escola, a cada ano, apresenta uma pontuação maior na escala de proficiência, em relação ao estado do Ceará e ao município de Quixeré. Esses resultados funcionam, para as gestoras, como um incentivo, e fortalece a ideia de que elas devem manter o padrão desejado.

A falta de tempo para refletir sobre os reais problemas que circundam a aprendizagem dos alunos também é reflexo da performatividade. De acordo com Sousa (2016, p. 109):

Num ambiente no qual as preocupações com o rendimento e a eficiência são constantes, a gestão do tempo constitui um dispositivo performativo que mobiliza novas subjetividades nos gestores. Diante das demandas constantes da gestão, os gestores tentam otimizar suas ações, na busca de aumentar sua eficiência. Este alerta constante mina a possibilidade de desenvolver uma reflexão crítica sobre os problemas da escola, o foco está na solução dos problemas.

Essa observação aplica-se à realidade vivida na EMMA, pois, diante da quantidade de atribuições, as gestoras buscam gerenciar o tempo para o cumprimento das ações previstas e dos possíveis imprevistos que possam surgir no percurso, dessa forma, o dia a dia da escola circunda em torno dos resultados que são acompanhados e, constantemente, avaliados através de provas simuladas que servem como norteadores para a adoção de medidas de

superação das dificuldades, tornando constante a preocupação com o rendimento e a eficiência.

A política do Estado do Ceará, validada pela política do município, que atribui uma supervalorização a essas avaliações, é concebida e executada como uma forma da escola mostrar sua competência, mesmo causando um impacto negativo em alguns momentos, quando as próprias gestoras dizem se sentirem sufocadas e não poderem executar suas atribuições de maneira satisfatória.

É muita coisa, e a gente às vezes não dá de conta, né?! Acaba... fazendo até mal feito às vezes. Eu acho! Que é tanta coisa, né?! A gente não dá de conta! Não dá... não tem perna para tanta coisa. Fora os problemas externos! (CLARICE, Entrevista, 21 de janeiro de 2020).

Clarice repete em sua fala várias vezes a expressão “não dá” e faz pausas de interrupções na voz, como se estivesse tentando se convencer que, realmente, não dá. A EMMA, devido aos índices alcançados, é vista como modelo pelos dirigentes municipais, incorporando ao seu cotidiano muitos projetos, por isso, as gestoras doam-se para que seja desenvolvido um bom trabalho. Inicialmente, associei essa dedicação ao fato de as gestoras terem cargos comissionados condicionados à indicação política, sendo essas premiações uma garantia para a manutenção desses cargos. Essa hipótese foi sendo substituída, gradativamente, com a convivência na escola e com a percepção que as orientações demandadas pelas instâncias superiores exercem uma influência tão intensa nas gestoras, que começam a fazer parte da sua formação subjetiva, como algo próprio delas, é a subjetividade sendo construída e moldada pelos aspectos sociais e políticos impostos pela sociedade e as constituindo enquanto sujeitos históricos e culturais. Martins (2015) contribui com essa discussão, quando nos leva a perceber que existe uma interdependência entre a formação da subjetividades social e individual, pois, segundo ele “o sujeito passa a sintetizar em si sua subjetividade individual em tensão permanente com as pressões existentes nos espaços sociais de convivência” (MARTINS, 2015, p. 15).

Não são apenas as pressões exercidas pelas normatizações da escola que modificam o agir das gestoras, as modificações ocorridas na sociedade

também influenciam a mudança do comportamento dos alunos que, em um movimento de permutação, levam a novas formas de agir das gestoras. Observamos a seguinte fala de Cora:

O pessoal de antigamente era um pessoal mais pacato. Os alunos, nem imita os de hoje. Aluno não desafiava professor, não desafiava diretor. Hoje, se tem de tudo, né?! Você precisa saber lidar, você não pode chegar para uma pessoa com arrogância não, você tem que chegar calmo, conversando, que é mais fácil você conquistar os meninos de hoje, do que com essa arrogância que a gente tinha antigamente... é... vai ter que mudar também, né?! Já até mudei o meu jeito de agir, porque eu não posso agir hoje do jeito que eu agia antigamente, não posso. A gente tem que mudar a maneira de tratar as pessoas. Os meninos hoje têm um outro pensamento, uma outra visão (CORA, Entrevista, 13 de janeiro de 2020).

No discurso de Cora, podemos inferir elementos que marcam o processo de transição entre a formação escolar entranhada em padrões centralizadores e autoritários, que também caracterizam o início da atuação como gestora (“Essa arrogância que a gente tinha antigamente”), e as mudanças advindas do processo histórico, ocasionadas pelos princípios da nova legislação pós-redemocratização do país (“Já até mudei o meu jeito de agir”). Almeida (2016, p. 11) fala que:

Diante da inovação legal e principiológica ocasionada pela promulgação da Lei de Diretrizes e Bases de 1996, se ampliaram os debates acerca da importância das práticas do diretor de seu enquadramento aos preceitos da democracia, bem-estar social e amplo acesso à educação, o que ocasionou, para muitos desses profissionais, a reflexão sobre a possibilidade de reestruturação de condutas próprias, que até então consideravam como adequadas quando analisadas à luz do contexto social que vivenciavam.

Cora busca adaptar seu comportamento como gestora diante da necessidade de se relacionar com os alunos, e percebe a necessidade de mudanças no seu modo de agir. Essa é uma realidade vivida por muitos gestores, que parecidos com Cora, foram educados dentro de outro contexto histórico-social. A disponibilidade para aceitar e somar suas práticas às novas demandas surgidas em uma sociedade na qual os sujeitos incorporam novas maneiras de ser e agir faz a diferença nesse contexto, pois embora tenha tido

como referência o modelo de educação tradicional e conservadora, busca se reinventar e se adaptar às novas regras.

A cobrança pela manutenção das metas gera um clima de tensão nos meses que antecedem a prova do SPAECE. A diretora e as coordenadoras visitam as casas dos alunos menos assíduos, reforçando para os pais a importância do comparecimento no dia da avaliação, e utilizam como estratégia, nesse momento, deixar em cada casa um lembrete visual, um imã de geladeira com a data da avaliação.

Na semana de aplicação das provas do SPAECE, o clima de preparação estava presente em toda a escola: os murais estavam ornamentados com incentivos, chamadas e frases que falavam sobre a importância da prova, lembrando as datas: 26/11 para o 9º ano; 27/11 para o 5º ano e 28/11 para o 2º ano. A diretora e as coordenadoras estavam divididas entre a alegria da comemoração da premiação no projeto Agrinho e a expectativa para a prova do SPAECE. Cora parecia muito preocupada com as demandas para a semana. A escola concentrou-se nesse momento, acontecendo, inclusive, uma reorganização nos horários do intervalo, pois as outras turmas permaneceram em sala para não atrapalhar a turma que estava fazendo a avaliação, e o lanche foi servido na própria sala com a ajuda dos professores e do núcleo gestor. Nesse dia, fiz a seguinte observação:

Finalmente, chegou o dia da aplicação da primeira prova do SPAECE. Sinto que o clima causado pela expectativa do momento também me afeta. É como se naquele momento a escola fosse dar uma resposta para toda sociedade do seu trabalho. E esse resultado tem a obrigação de ser positivo. Pela primeira vez, vejo toda a rotina alterada em função desse momento. Cora, Cecília e Clarice personificam o papel da mãe e cuidam para que todos os alunos estejam com o material necessário. Após o início da prova o clima de tensão que antecedeu o momento da aplicação cede espaço para um momento de comemoração. E, enquanto elas preparam o lanche comemoram o fato de 100% dos alunos terem comparecidos. Isso representa um dado importante para o resultado da escola. A escola toda mergulha em um profundo silêncio que se rompe somente ao final da prova quando os alunos saem e parecem animados com a avaliação. Entre conversas e risadas escutava os comentários: “a prova foi fácil...”; “aquela questão...”. O semblante das educadoras do núcleo gestor demonstra a sensação de dever cumprido. Eu fico dividida entre a alegria infantil das crianças, o prazer sentido

pelas gestoras e a consciência do que essa avaliação representa dentro do contexto das políticas educacionais no nosso país, em uma perspectiva macrossocial. Cada sujeito sente e apreende esse momento de acordo com a visão que é direcionada para ele (Excerto do Diário de Pesquisa de Elizomar Almeida. Quixeré/Ce, 26 de novembro de 2019).

A avaliação do SPAECE traz para a escola um sentimento de competição voltado para si, pois o objetivo é aumentar seus próprios índices. Fernandes (2016) comenta essa característica presente nas políticas da educação expressas na forma de *accountability*, discutida por Afonso (2009), e conclui que “a premiação traz embutido o sentimento de competição para buscar ganhar o prêmio novamente, de modo a se manter no ranking ou status que a unidade ganha no município” (FERNANDES, 2016, p. 100).

Podemos perceber, nas falas das gestoras, que existe uma pressão do município para que as metas sejam atingidas no âmbito de todas as escolas municipais, e no caso da EMMA, a expectativa é que essas metas sejam superadas anualmente.

É manter aquele resultado! Porque se a gente cair, aí... vem os puxões de orelha... as pressões ..."vocês são uma escola que a gente que é do município...a gente vê como um todo as escolas... e vocês dão exemplo para outras escolas... (CECILIA, Entrevista, 22 de janeiro de 2020).

Em todas as escolas têm essa cobrança, viu?! Mais só que tem uns, né?!... Que não tão nem aí. Mais só que, a gente não deixa a peteca cair! A gente não quer que a peteca caia de jeito nenhum! (CORA, Entrevista, 13 de janeiro de 2020).

Outra ação que acontece na escola é o Agrinho. Esse Projeto abrange as escolas da zona rural que desenvolvem atividades voltadas para a sustentabilidade no campo, e se desenvolve nas fases Escolar, Municipal e Estadual com as categorias de Redação, Desenho, Experiência Pedagógica, dando também o título de “Município Agrinho” ao município que melhor desempenhar as atividades.

Como previsto no cronograma municipal do concurso, existe um momento de culminância em que a escola apresenta o resultado das atividades produzidas sobre o tema. Nessa ocasião, o pátio da escola estava repleto de

alunos e registrava a presença de alguns pais. O clima era de festa, entretanto, não deixava de transparecer a preocupação da equipe. Mais uma vez presenciei a união do grupo em torno de um objetivo comum. Enquanto o núcleo gestor se preocupava com os detalhes mais amplos, os professores organizavam os alunos para as apresentações. Todos os educadores estavam envolvidos, cuidado notado, inclusive, no zelo com as vestimentas dos alunos.

A culminância teve início com a fala da diretora, pedindo aos alunos a cooperação com o silêncio necessário para ouvir os colegas. Cora impõe respeito nas palavras e no tom de voz que oscila entre a autoridade e o carinho com os alunos. Ao mesmo tempo em que falava sobre a necessidade do silêncio e do respeito para ouvir os colegas, pedia desculpas e, em tom velado de ameaça, dizia que não queria agir com rigidez com eles. Na sua fala, relatava algumas dificuldades sentidas para a realização do trabalho, inclusive sobre a responsabilidade de fazer tudo acontecer direito tinha trazido danos a sua saúde física, sendo necessário se ausentar alguns dias para controlar o quadro de hipertensão.

Alguns estudos têm mostrado esse quadro de adoecimento dos educadores diante da pressão sofrida com prazos e cumprimento das tarefas. Esse fato também é observado na EMMA. É comum a queixa relacionada a dores de cabeça, cansaço e crises de hipertensão. Existe um desencontro entre o prazer de realizar as tarefas e os prazos para que elas sejam executadas. É o tempo do relógio sufocando o tempo da escola. A fala de Cora e o silêncio confirmador de Cecília e Clarice deixam transparecer a angústia entre o “eu consigo fazer, mas...” e o “é muita coisa para fazer ao mesmo tempo...”. E fica a indagação: Até que ponto esses projetos interferem no fazer da escola e afetam a subjetividade dessas gestoras?

Nesse crescente processo de ativismo imposto pelos prazos, observamos que essa falta de tempo contribui, negativamente, para os processos de reflexão sobre o fazer pedagógico da escola, afetando a constituição das gestoras como sujeitos.

Borba (2004, p. 49) apresenta como “outro aspecto negador da alteridade” o fato de o sujeito situar-se apenas em um dos momentos do tempo: presente, passado ou futuro. Dessa forma, agiria “de forma alienada numa situação ou ideia, sem dialética, sem análise da historicidade e, portanto,

desconhecendo a temporalidade e nela a trama humana na construção de sentido existencial” (BORBA, 2004, p. 49).

Dentre os problemas que acabam influenciando a gestão do tempo na escola, observamos que os processos de informatização que são necessários para a execução dos projetos contribuem também para dificultar, pois enquanto se apresentam como uma forma de auxiliar a gestão na busca da eficiência, também servem para monitorar as ações através de relatórios e prazos a serem cumpridos, somado à necessidade de as gestoras terem que se aprimorar com as novas tecnologias. Dessa forma, “emerge um ambiente performativo que sufoca as resistências e aprofunda o processo de produção de novas subjetividades, alinhadas aos preceitos do gerencialismo” (SOUSA, 2016, p 112).

Esse modelo presente na escola procura diminuir os gastos e aumentar a produtividade, sobrecarregando as coordenadoras que assumem várias atividades, enquanto a função primordial de articular o trabalho pedagógico fica relegada a segundo plano.

É tanta coisa... uma escola não se resume só naquela função do coordenador, que era para ser aquele papel do coordenador, é acompanhar, é orientar, é planejar, né?! E eu acho que fica muito a desejar. Porque outras demandas acabam desviando... É... às vezes eu me pergunto “se eu não fizer isso, como é que isso vai acontecer?” É difícil! (CLARICE, Entrevista, 21 de janeiro de 2020).

Eu acho que é tanto projeto que ... a gente fica a desejar nos conteúdos, né?! Não é que a gente não possa trabalhar também dentro desses projetos, mas assim, a gente deixa muito de lado. E às vezes só empurrado, é... "Faça isso, faça que faça aquilo, faça aquilo e... por cima, e atropelando e a gente já... sufocada de projeto e deixando as nossas coisas para trás. (CECILIA, Entrevista, 22 de janeiro de 2020).

Observamos, nas falas das coordenadoras, o desconforto causado devido à falta de tempo ocasionada pela sobrecarga de trabalho que chega à escola através de vários projetos. Essa situação é colocada por Barbosa e Formiga (2007), quando discutem a supervalorização do tempo cronológico em desconsideração ao tempo vivido na escola, e colocam que quando os projetos que chegam a escola “são propostos a partir da razão burocrática e cronológica

sem promover inter-relação com a vida que pulsa cotidianamente na escola, ou seja, não são projetos que atendam as reais necessidades dos alunos e profissionais” (BARBOSA e FORTUNA, 2007, p. 9).

As coordenadoras dizem ter consciência das competências previstas no regimento da escola voltadas para a cooperação com os professores na construção de uma ação curricular para o desenvolvimento de aprendizagens significativas e na criação de mecanismos para superar as dificuldades em relação às deficiências de aprendizagens dos alunos, no entanto, apontam que o tempo é um dos maiores entraves para que possam realizar as suas funções corretamente, pois dedicam-se bastante na realização de outras atividades para subsidiar os projetos.

Observando a Agenda do Núcleo Gestor 2019, constatei que, em vários momentos, abaixo do que era a “Atividade programada”, existe a correção feita de caneta, indicando que a diretora ou coordenadora foi direcionada para outra atividade. A dinâmica da escola, com todas as suas particularidades, exige esse constante realinhamento e essa flexibilidade.

Outro ponto que chamou a atenção durante a observação, foi o respeito aos horários estabelecidos para o funcionamento da escola. Os professores chegavam pontualmente e quando acontecia alguma falta, o núcleo gestor se revezava para suprir a carência, assim sendo, também constava na agenda vários reajustes com relação à substituição de professores. Existe um cuidado das gestoras em preservar o tempo pedagógico destinado às atividades escolares, sendo que em nenhum momento os alunos ficaram sem aula, garantindo as atividades previstas. Em um universo crivado por subjetividades, no qual os sujeitos se conhecem, vivem na mesma comunidade e trabalham na mesma escola, é comum que os problemas que deveriam ser particularidades passem a ser preocupação do coletivo, dessa forma, a maioria das correções da Agenda são de substituição de professores que precisam se ausentar para levar os filhos ou os pais ao médico.

Mesmo com as conquistas da escola sendo motivo de orgulho para as gestoras, a ponto de serem sentidas como conquistas individuais, a inquietação com a aprendizagem dos alunos é um tema frequente nas conversas entre elas que parecem incomodadas com o fato de terem que dar mais atenção às turmas avaliadas, e justificam isso com explicações sobre as condições

oferecidas pela escola, reforçando sempre que a preocupação com a aprendizagem estende-se a todos os alunos, porém não existe pessoal suficiente para fazer um trabalho direcionado com as demais turmas.

Essa é também uma insatisfação que envolve o corpo docente: o enfoque dado ao 2º, 5º e 9º anos. Esse dilema surge na hora da lotação, pois, os professores que apresentam um melhor desempenho são, preferencialmente, lotados nessas turmas, o que gera um aumento no volume de obrigações em relação aos demais professores. Durante o intervalo, na sala dos professores, as pressões exercidas pela burocracia no fazer dos professores é pauta frequente nas conversas informais. Alguns relatos chamam atenção pela intensidade emocional contida neles, revelando o processo de angústia sentido pelos professores diante da cobrança pelos resultados nas avaliações externas.

Outra prática que mobiliza a Agenda da diretora é o acompanhamento da infrequência dos alunos, que acontece diariamente. Essa ação volta-se, primeiramente, para controlar a evasão da escola, pois quando constatado que o aluno está faltando com frequência, a diretora adota medidas que vão de mandar recadinhas pelos colegas próximos, até a visita à casa dos pais. Além disso, existe a preocupação com a manutenção recebida pelas famílias carentes do auxílio do Bolsa Família, que tem como um dos requisitos para recebimento a frequência mínima de 85% para crianças de 6 a 15 anos.

Cora nasceu e cresceu nesse lugar, e por tratar-se de uma comunidade pequena, a diretora conhece a importância desse auxílio para as famílias. Essa reflexão fez-me voltar ao primeiro momento da minha chegada na escola, na qual a diretora encontrava-se atarefada com o fechamento da planilha da infrequência. No momento inicial, remeteu-me somente a uma obrigação burocrática, mas, com a convivência na escola, suas palavras começaram a fazer um sentido real, a seguir: “Desculpe não te dar toda atenção. Existem pessoas dependendo dessa resposta” (Excerto do Diário de Pesquisa de Elizomar Almeida. Quixeré/Ce, 17 de maio de 2019). “As pessoas” a quem se referia não eram as que esperavam a planilha para alimentar o sistema de informações, eram os pais dos alunos e os próprios alunos. A preocupação dela, nesse momento, extrapolava os muros da escola e incorporava o compromisso social com o bem-estar da comunidade.

Um dos pontos de destaque na gestão da EMMA é a presença constante do núcleo gestor na escola. Rotineiramente, estavam as três, e quando acontecia alguma demanda externa, como reuniões na SME e encontros de formação, elas mantinham uma organização para que a escola não ficasse “descoberta”, de modo que em todos os turnos de funcionamento tinha sempre a presença de uma delas coordenando e mobilizando as ações, o que gerava um clima de confiança para os professores.

Além disso, o cuidado com a segurança dos alunos era notado nos mínimos detalhes desde a entrada: como a maioria chegava no ônibus escolar de outras comunidades, desciam na porta da escola e eram recebidos por uma das coordenadoras, até a hora da saída, quando eram novamente conduzidos até o ônibus por elas. No horário do intervalo, os professores se reuniam em uma sala, enquanto Cora, Cecilia e Clarice ficavam com os alunos. Elas se revezam porque também existia a necessidade de acompanhar, individualmente, a criança com autismo matriculada na turma do 2º ano. A falta de estrutura para desenvolver um trabalho com os alunos especiais é outro ponto de estrangulamento na escola, e citado por Cecilia como um entrave para a realização dos trabalhos.

A dinâmica da escola agrega aos alunos alguns valores que se refletem no comportamento, como a organização, que lhes é determinada pelo tempo para realizar as atividades, e o compromisso, que pode ser notado quando são responsáveis de participar de alguns momentos para representar a escola.

Alguns elementos que se fazem presentes nas características particulares dessa escola atuam configurando novas subjetividades do núcleo gestor, a saber: existe na escola uma convicção de ser uma escola de qualidade que é respaldada pelos índices alcançados; o orgulho pelo reconhecimento da escola diante da comunidade local e das demais escolas da rede; a aceitação da comunidade escolar para a realização dos projetos que chegam na escola. Esses elementos presentes no cotidiano da escola infundem nas gestoras novos comportamentos e novos conceitos que se reconfiguram e se adequam as demandas atuais da educação.

Apesar da escola, como parte de uma engrenagem seguir os parâmetros definidos para a sua organização e funcionamento, podemos sentir em alguns momentos pontuais o desejo de romper com as regras pré-definidas na busca

da transformação dessa cultura hegemônica, integrando dentro do espaço resumido que lhes é conferido práticas de autonomia. Um dos momentos em que foi sentido o desejo de mudanças foi a decisão do colegiado de aderir à paralisação nacional da educação, decisão contrária a orientação da SME, após uma reunião de todo coletivo, recebendo o apoio do núcleo gestor que acordaram recuperar o dia letivo posteriormente.

Embora não se seja o enfoque da pesquisa observamos que o debate sobre a democratização da escola circunda as discussões e, é necessário fazermos uma abordagem sobre esse aspecto visto que estamos tratando de políticas públicas da educação, e esse é um princípio que se encontra presente na legislação atual.

Não podemos dissociar as práticas das condições concretas nas quais os profissionais da educação estão inseridos, desse modo, observamos que as práticas democráticas, que deveriam existir na escola, são inibidas pela presença do gerencialismo, dificultando o diálogo e a participação efetiva da comunidade nas tomadas de decisão. Para Martins (2015, p. 43):

Como um espaço coletivo de convivência a escola, de um modo geral, se orienta fundamentalmente pela cultura escolar hegemonicamente estabelecida. Romper dialeticamente com essa cultura, com suas crenças e seus valores para abrir espaços críticos sobre a ordem instituída torna-se, na maioria das vezes, uma tarefa difícil de ser realizada.

Ao relacionarmos essas observações, inferimos que um dos fatores que pode interferir na busca da ruptura dessa cultura hegemônica é o contexto sócio-político-cultural, no qual o gestor escolar esteve inserido durante seu processo de formação que, na grande maioria, não trazia como plano de fundo a democracia, tendo vivenciado um ambiente escolar que desconsiderava a influência dos fatores sociais e o próprio comportamento humano que era entendido como algo passível de ser controlado com regulamentos e normas, garantindo a uniformidade das práticas.

Almeida (2016) relata que a LDB trouxe para o contexto educacional de forma mais acentuada os discursos sobre a atuação dos diretores permeados em fundamentos democráticos, além da exigência que “o diretor, que se formou sobre fundamentos diversos dos exigidos, passou a ter que aplicar

princípios cuja dinâmica praticamente desconhecia em contrapartida aos que produziram sua subjetividade até então” (ALMEIDA, 2016, p. 34). Dessa forma, torna-se um desafio para o gestor, que traz em sua formação subjetiva marcas de um contexto pautado em práticas que se distanciavam da possibilidade de democratização, não tendo, portanto, vivenciado a democracia no seu cotidiano, orientar suas ações para um fazer democrático.

5.3 Relações na escola

A terceira categoria, que se apresenta na análise dos dados construídos, diz respeito às relações interpessoais existentes na escola. Entendendo o espaço escolar como um ambiente de construção de subjetividades, no qual cada sujeito chega com suas marcas e suas formas de agir, de sentir e de entender o mundo, e enquanto profissionais estão reunidos no mesmo espaço institucional, convivendo durante a maior parte do tempo, é necessário um direcionamento que respeite individualidades, mas que tenha como prioridade o bem-estar coletivo, sendo esse um dos grandes desafios para o núcleo gestor de uma escola: lidar e administrar as diferenças.

Considerando que a representação do espaço escolar é decorrente de fatores que o influenciam e são refletidos nas ações e na maneira como seus membros se relacionam, Almeida (2016, p. 27) faz a seguinte reflexão:

Pressupomos que este é um lócus social onde pessoas, desde crianças até adultos de opiniões convergentes e divergentes, se relacionam e estabelecem interações de natureza social, cultural, científica e de outros saberes ali instigados. A escola pode ser também compreendida como um espaço organizado onde culturas se interpõem, onde diferentes aspectos burocráticos a consolidam e diferentes significados e princípios são difundidos e incorporados pelos sujeitos.

Esse espaço relacional necessita ser também pensado e articulado pelas gestoras que, muitas vezes, fazem o papel de intermediárias entre encontros e desencontros dos sujeitos presentes, sendo esse um dos dispositivos primordiais para que as ações aconteçam de maneira satisfatória, visto que todo o planejamento é executado por pessoas, e o nível de envolvimento e comprometimento é o que determina o alcance dos objetivos previstos para a escola. Segundo Martins (2015, p. 34):

Reconhecer a subjetividade existente no espaço escolar implica em considerar os elementos sensíveis presentes nas relações construídas na escola: pessoas que aprendem, que ensinam, que acompanham, aconselham, controlam, criticam, criam, recriam, pensam, sofrem e se alegram ao atuarem nas diferentes funções da escola, agindo individualmente ou administrando outros recursos e pessoas. Significa considerar, também, as relações com outros sujeitos que, embora estejam fisicamente situados em outros espaços sociais fora da escola, interferem no cotidiano escolar. Essa incorporação possibilita alcançar uma relação educativa qualitativamente diferenciada à medida que o outro em sua dimensão complexa passa a ser realmente significativo para o desenvolvimento dos sujeitos implicados nessas múltiplas relações.

As relações na escola também são formalizadas por mecanismos legais, o regimento escolar da EMMA traz no Título III as orientações sobre as normas de convivência na escola, trazendo como base o princípio constitucional de respeito à pessoa humana e a sua integridade. O documento enfatiza que a convivência social deve ter início no lar, continuando na escola e prosseguindo na vida. Entretanto, a tentativa de institucionalizar as relações interpessoais encontra-se subordinada ao meio e aos sujeitos que constroem essas relações, que podem ser harmônicas ou conflitivas, e que formam a subjetividade da instituição. O gestor precisa assumir, em algumas situações cotidianas, o papel de mediador e conciliador dos conflitos, o que vai exigir dele, de acordo com SCOTUZZI (2008, p. 90): “habilidades políticas e técnicas” e a tomada de “decisões racionais em meio a tensões emocionais”.

Voltando esse olhar para as relações na EMMA, percebemos que existe um traço histórico-cultural que contribui para a diminuição dos conflitos: o pertencimento dos membros do núcleo e do corpo docente à comunidade na qual se situa a escola. O sentimento de fazer a escola acontecer é perceptível em todos os segmentos que a compõem. Contudo, existem alguns entraves que desestabilizam essas relações, como: a lotação dos professores nas turmas, a demanda de atividades dos projetos, sobrecarregando professores, e o número reduzido de funcionários para os serviços da escola. Aranha (2015, p. 5) esclarece:

Portanto, discutir a gestão escolar implica as pessoas que a realizam e os contextos dos quais participam: a escola, suas

múltiplas determinações, as relações entre os sujeitos envolvidos – diretores, coordenadores, professores, alunos e pais – e como eles se constituem mutuamente.

Assim sendo, analisei como acontecem as relações na EMMA entre os sujeitos – professores, funcionários, alunos, pais e gestores – em tópicos separados apenas para manter uma organização no texto, no entanto, sabemos que essas relações se complementam, mutuamente, no fazer cotidiano.

No que diz respeito aos professores, um dos pontos de estrangulamento nas relações é a lotação das turmas. Em conversa informal, a diretora comentava sobre as dificuldades para coordenar uma escola e lidar com os pequenos conflitos que existem. Enfatizou a lotação dos professores que, às vezes, gerava insatisfação para alguns, visto que, devido ao número de salas, não é possível todos serem lotados em suas disciplinas específicas, sendo necessário paciência e tato para lidar com essas situações. Nesse momento, fica evidente como essas questões organizacionais interferem no andamento das atividades da escola, inclusive interferindo nas relações. A diretora parece dividida entre o que a SME demanda e o que é mais apropriado para os professores. Essa relação provoca desgaste, e é notável a sua preocupação com a sua aceitação diante do grupo que lidera quando coloca: “É impossível agradar a todos”, e, em seguida, fica em silêncio, ouvindo o eco de suas próprias palavras para se convencer que estava fazendo o certo. Sua fisionomia denuncia angústia.

Outro aspecto a ser considerado em relação ao grupo são os laços afetivos que envolvem os membros. Costa (2011) considera que existe uma relação de interdependência entre os membros e os sujeitos que exercem autoridade, o que resulta em falta de liberdade do indivíduo no grupo, já que há exigência por um comportamento grupal homogêneo. Embora o gestor não seja o único responsável pelo sucesso, desenvolvimento e conquistas da escola, é o sujeito que lidera, sendo visto pelo grupo como o responsável por apontar o rumo e direcionar os demais sujeitos que são igualmente responsáveis pelos êxitos alcançados. Esse papel de mediador pode gerar no grupo conflitos internos. Observando o cotidiano da EMMA, percebi que as manifestações de sentimentos antagônicos, que poderiam surgir diante das

várias subjetividades que dialogam nesse espaço, cedem lugar a um convívio harmonioso com foco no bom andamento das atividades da escola.

Durante a entrevista, enquanto falávamos sobre o fato de a EMMA ser vista no município como uma escola modelo, Cecília atribui essa imagem ao grupo que a compõe.

Nosso grupo de professores é muito bom, muito bom mesmo! São muito comprometidos com a escola... porque se eles não quiserem nada acontece, a gente pode fazer de tudo, mas não sem o compromisso deles não acontece nada na escola. Não é tirando nosso mérito como núcleo gestor. Nós também fazemos tudo que é possível pelos alunos, eles são a nossa prioridade maior na escola (CECILIA, Entrevista, 22 de janeiro de 2020).

A minha relação com os professores da escola é uma boa relação, eu tenho como uma boa relação. A grande maioria tem confiança no meu trabalho, é tenho a intimidade de chegar e pedir ajuda e, assim, eu acho que no geral existe uma boa relação (CLARICE, Entrevista, 21 de janeiro de 2020).

Uma relação que faz toda a diferença na escola é a do núcleo gestor com os funcionários dos serviços gerais. Como eu chegava na escola antes do horário de início das aulas, aproveitava para observar a escola se preparando para a chegada dos alunos. Parecia uma grande orquestra. Apesar de existir uma divisão de tarefas, as funcionárias se ajudavam e faziam todas as atividades juntas. O número de 03 (três) funcionárias era pequeno para a realização de todas as atividades de manutenção da escola. Quando perguntei qual era a função de cada uma na escola, uma delas respondeu prontamente: “Aqui não tem isso não. Existe uma divisão no papel, mas, de verdade, a gente faz tudo é junto”. As funcionárias, que também são da comunidade e são mães de alunos e ex-alunos, exercem suas funções com muita dedicação, apesar de reconhecerem a necessidade de ampliação do quadro: “A prefeitura precisa colocar mais gente. Tem domingo à tarde que a gente vem adiantar os trabalhos de limpeza da escola”. Nesse ponto, pergunto sobre a posição da diretora sobre esse fato e elas respondem: “Ela não quer que a gente venha dia de domingo. Diz que não é certo. Mas a gente vem pela escola e ela não fica chateada. Se a gente não vier, não conclui o trabalho e os alunos precisam da escola limpa para estudar”. Existe uma relação de cumplicidade entre os

funcionários e entre o núcleo gestor. Eles sempre estão presentes em todos os momentos da escola: eventos, comemorações e reuniões.

A relação com os alunos acontece de forma mais horizontal. Embora as situações tentem ser controladas com conversas, em alguns momentos, a autoridade da gestão é imposta aos alunos, deixando claro a hierarquia entre esses segmentos. O compromisso de assumir a escola com todos os seus problemas leva o núcleo gestor a tomar algumas atitudes mais enérgicas com os alunos. Um desses momentos foi quando aconteceu um desentendimento entre duas crianças do 2º ano e uma terminou empurrando a outra. No dia seguinte, a diretora chamou as crianças para uma conversa e disse que os problemas da escola precisavam ser resolvidos na escola e que eles sempre procurassem a direção quando algo tivesse ocorrido.

Quando o assunto se volta para o comportamento dos alunos, Cora conclui fazendo relações com o seu tempo de aluna. Em outra ocasião um aluno do 5º ano entra na sala visivelmente chateado. A diretora parou suas atividades para ouvir o aluno. Ele relatou que a professora não o havia deixado sair para beber água. Após ouvir o aluno ela vai até a sala para ouvir a professora e ao voltar conversa com o aluno sobre o ocorrido. Nesse momento o aluno tentou manter a sua versão e a diretora aumentando a voz faz com que ele se cale. Nas suas palavras ela falava da necessidade de entender o professor e terminou explicando para o aluno que precisou alterar a voz para que ele a escutasse, “porque é assim que as coisas se resolvem, quando não queremos ouvir é preciso que alguém mostre o que é correto”. A conversa terminou com o tom ameno e ela aproveitou para incentivar o aluno a se preparar para o SPAECE. Depois do ocorrido ela se dirigiu a mim e comentou: “tem situações que nem precisavam chegar a isso. Quando eu era professora de sala nunca deixei aluno com sede. Eu parava a aula liberava logo a fila inteira e depois quando todos retornavam eu continuava a explicação do conteúdo”. Um momento de silêncio pareceu separar a sua atuação no passado com a cena que acabava de presenciar. Em seguida ela completou: “é... já não temos mais turmas como antigamente. Hoje é bem mais difícil ficar em sala de aula”. Percebo nas suas palavras a tentativa de conciliar a professora de sala que foi antes e a diretora da atualidade, pois buscou entender a professora, mas também acolheu o aluno na sua indignação.

Outra relação forte e que caracteriza a EMMA é a parceria com a comunidade. Aranha (2015, p. 50) reforça a ideia que “a análise de qualquer atividade depende da análise da comunidade em que está inserida e das regras que organizam as relações entre os indivíduos”. A comunidade na qual se encontra a escola, conforme descrita anteriormente, sempre teve um papel de destaque no campo econômico, político e social do município, desde o tempo da extração dos carnaubais até as grandes plantações de frutas, beneficiada pelo fato de ter suas terras banhadas pelo Rio Jaguaribe. Outra característica que a coloca em destaque é o fato de sempre eleger um representante local para o poder legislativo. Esses traços constituintes da formação da comunidade parecem ter contribuído para o empoderamento do seu povo, e isso se reflete no apoio dado nas atividades da escola, através da participação e de doações, contribuindo para que tudo aconteça da melhor maneira possível. A confiança depositada no núcleo gestor evidencia-se nesses momentos.

A inserção no campo de pesquisa levou-me, de forma contínua, a refletir sobre os motivos da escolha dessa escola. Algumas hipóteses vistas do ângulo de fora da instituição iam se confirmando, enquanto outras pareciam não responder à pergunta feita inicialmente. Durante os meses que estive presente no cotidiano da escola, era notório o esforço da comunidade e da equipe escolar para manter a escola funcionando da melhor maneira possível, sem depender, unicamente, das verbas públicas, assumindo, inclusive, atribuições que deveriam ser realizadas pelo poder público. Constatei que algumas das melhorias estruturais, como a climatização das salas de aulas, a compra de impressoras e a ornamentação das salas, aconteciam com recursos dos próprios professores e da comunidade.

A comunidade ajuda muito! O que nós precisamos dos pais na nossa escola para ajudar, tanto no financeiro, como na aprendizagem dos alunos, eles chegam junto. Eles participam. Quando tem reunião de pais, é muito difícil ali, aquele pátio para não estar cheio de pais. Claro que tem algum problema! Que não é só as mil maravilhas! Tem também os problemas da escola. A gente sempre procura conversar, e quando a gente chama eles sempre comparecem. Uns noventa e nove por cento são pais bons, que participam. Não é cem por cento que nada é cem por cento (CECILIA, Entrevista, 22 de janeiro 2020).

Eu vejo que a comunidade está a cada dia mais inserida na escola através dos projetos, através do PPP da escola, então eu percebo uma interação entre a escola e a comunidade que antes não existia, então eu já vejo um ponto positivo: escola e comunidade andando juntas, ainda falta melhorar mais já percebo bastante a comunidade interagindo com a escola (CLARICE, Entrevista, 21 de janeiro 2020).

Temos uma ótima relação com a comunidade. Eu me sinto muito bem. Sou fruto dessa comunidade. Eu estudei aqui, trabalho... sempre trabalhei aqui, todo mundo me conhece. E é difícil uma pessoa daqui que não tenha passado por mim. Ou como professora, ou como diretora... gosto muito daqui! Quando a gente vai fazer algum movimento na escola...é... isso aí é bom demais. Você se sente assim sabe?... seu ego vai lá para cima, porque eles acolhem tão bem a gente. Você não vai pedir uma coisa a um pai de aluno, para você levar um “não”. Até para pintura da escola eu tenho ajuda dos pais, aqui. Só pedi o pintor lá, na secretaria, mais a tinta foi nossa! A primeira escola climatizada foi essa daqui. Foi a comunidade, nós, junto com os pais que a gente conseguiu começar a climatizar essa escola (CORA, Entrevista, 13 de janeiro 2020).

As falas das gestoras evidenciam a presença constante da comunidade na escola. No entanto, percebemos que essa participação se direciona mais para as práticas sociais. Scottuzi (2008) alerta para o fato que, na maioria das vezes, a participação da comunidade se reduz a “ações participacionistas” nas quais participam apenas da execução das atividades. Durante a reunião para a escolha dos representantes que participei, o aspecto enfatizado era o burocrático, como foi muito frisado o “assinar papéis” seria a principal função do conselho, seguindo o cumprimento de um mero dispositivo legal para o funcionamento da escola. Vinculando esse processo ao que participei como representante da SME no período de implantação dos Conselhos Escolares no município, percebo que a maneira como fizemos essa introdução reflete-se até hoje na visão que a escola atribui ao Conselho Escolar.

Outra relação que merece uma reflexão é a do núcleo gestor. Embora o cenário educacional da formação das gestoras esteja situado em épocas históricas diferentes, o que poderia causar um choque de opiniões, existe um ambiente de respeito e aceitação no grupo. Elas se unem em torno dos objetivos previstos para a escola em clima de responsabilidade e comprometimento, perceptíveis em todos os momentos no espaço escolar. A

atuação consegue abranger todo o ambiente da escola, na qual todos os detalhes são acompanhados por elas de forma compartilhada: a chegada dos alunos, a limpeza da escola, o acompanhamento da merenda escolar e a atuação dos professores nas salas de aulas. Os anos de vivência de Cora na educação traz ao grupo uma sensação de segurança, mas essa experiência acumulada não se fecha para as contribuições trazidas por Clarice e Cecilia nos momentos de decisão.

Entendemos que são nas relações humanas que a escola se constrói e firma sua identidade, e o modo como os gestores interagem com a comunidade escolar caracteriza um dos fatores preponderantes para o bom desempenho da escola.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O espaço escolar encontra-se impregnado de vários traços subjetivos, organizacionais e políticos que se materializam no ambiente educativo em forma de práticas. Essa reflexão levou-nos a analisar os condicionantes que perpassam as práticas profissionais de gestoras no contexto da escola pública.

Concebemos as marcas da construção individual de cada sujeito como condicionantes subjetivos que se encontram presentes e se manifestam nas práticas atuais. Como sujeitos sociais, estamos sempre em constante interação com os outros, dessa forma, a nossa subjetividade também se constrói e se modifica pela maneira como nos relacionamos e recebemos as influências dos contextos histórico, social e cultural nos quais estamos inseridos. Assim sendo, nesse estudo, a subjetividade é entendida como o resultado do que somos como produto de nossas vivências, nossas experiências, nossas histórias de vida, sendo, portanto, a essência que se formou ao longo da nossa existência, muitas vezes, determinando nossa forma de pensar e de agir, mesmo que de forma inconsciente.

Os estudos que versam sobre a subjetividade, como foi percebido no levantamento de estudos publicados no Banco de Teses e Dissertações da CAPES e nas dissertações do POSEDUC (UERN), ainda são muito reduzidos, pois essa é considerada uma abordagem, relativamente, recente no campo das Políticas de Gestão, na qual encontramos, nas pesquisas realizadas, um número considerável de trabalhos que versam sobre legislação e suas repercussões nos contextos escolares. Nossa tentativa de contribuir com essa área, levou-nos a utilizar, como quadro teórico para ajudar na condução desse processo de investigação, estudos mais recentes no intuito de evidenciarmos quais pesquisadores, na atualidade, têm se dedicado a desvelar a contribuição do conhecimento da formação subjetiva dos profissionais da educação para os processos de gestão, entendendo esses sujeitos como “construtores” das práticas na escola.

Feitas essas considerações, seguimos com os principais achados da nossa pesquisa. Respondendo à pergunta que orientou essa investigação, observamos que, durante o processo de construção da pesquisa, constatamos que a relação entre os condicionantes subjetivos e as práticas das gestoras

manifesta-se em vários momentos no cotidiano da escola, ou seja, as práticas não estão desenraizadas das marcas subjetivas constitutivas das profissionais.

De modo geral, podemos inferir que os principais condicionantes nessas práticas relacionam-se ao contexto histórico da formação da gestora marcada por uma época de repressão e falta de liberdade, caracterizada pelo período da Ditadura Militar (1964/1985), que atingiu todas as instâncias, tendo a educação como um dos braços de disseminação da ideologia e de formação da mão de obra necessária para o sistema produtivo. Nesse contexto, a reforma do 2º grau repercutiu no aumento das escolas profissionalizantes, conferindo aspecto de terminalidade a essa etapa de ensino. Esse fato determinou a profissão da gestora, que não foi uma escolha, mas uma adequação às possibilidades oferecidas na época.

Em confronto com o período da sua formação escolar, sua gestão inicia no período de abertura, no mesmo ano da promulgação da LDB, Lei nº 9394/96, trazendo o desafio de se pensar sobre os princípios de uma gestão democrática na escola pública.

É perceptível o conflito gerado entre o modelo de educação que recebeu e o modelo de gestão que se configura na atualidade. Assim, percebermos, em alguns momentos, a presença do modelo educacional tradicional e conservador na escola, como na fila de entrada, já em outros momentos, a gestora busca práticas mais democratizantes, como as frequentes tentativas de trazer os pais para a escola, aproximando a escola da comunidade.

A presença do gerencialismo instalado no ambiente escolar e a forma como as ações são realizadas encontram ambiente fecundo na educação formal da gestora, que foi enraizada em um padrão de comportamento regado e obediente. Esses aspectos encontram-se interligados, pois essa rígida disciplina escolar fortalece a obediência social no ambiente de trabalho. Desse modo, a política proposta determina as ações das gestoras que se mobilizam para manter a escola em um bom posicionamento no *ranking* dos resultados das avaliações, formando novas subjetividades.

Não podemos deixar de considerar as características peculiares da escola pesquisada que conta com um quadro de profissionais efetivos pertencentes à comunidade, o que reforça ainda mais esse compromisso de manter a instituição entre as escolas que conseguem os melhores resultados.

E, diante desse quadro, o ativismo que se consolida com a demanda de projetos, planos e ações que necessitam ser cumpridos, incorporados como algo natural no fazer da escola e dificultam a reflexão no seu cotidiano.

A metodologia utilizada na pesquisa facilitou o alcance do objetivo proposto, visto que um estudo voltado à subjetividade necessita direcionar seu olhar para detalhes que só são perceptíveis com a presença constante do pesquisador no ambiente de pesquisa, e isso foi facilitado com a observação participante, na qual aconteceu uma aproximação e aceitação gradativa da presença da pesquisadora na escola, o que culminou com a abertura para a realização das entrevistas, considerando que, nesse momento, já existia uma relação de confiança entre a pesquisadora e os sujeitos.

Os escritos do Diário de Pesquisa, no arquivo que intitulei como “Construindo a minha pesquisa”, foram o norte para a escrita de todo o texto. Esse **recurso** conseguiu cumprir uma dupla função no processo: enquanto escrevia sobre as práticas das gestoras na escola, buscando perceber nas entrelinhas os condicionantes subjetivos que faziam parte da sua construção, sentia a sensação que era o desvelamento dos condicionantes da minha própria subjetividade grafados naquele espaço. Pensando nos motivos que me influenciaram na escolha desse tema, percebo o quanto de mim se encontra envolto nessa decisão, pois eram as minhas construções que me levavam na busca de entender o outro enquanto entendia a mim mesma.

A estratégia de utilizar a entrevista livre conversacional como recurso de construção dos dados foi outro ponto alto no processo. As entrevistadas sentiram-se mais à vontade para falar dos aspectos que consideravam interessantes em sua formação escolar e sobre as atuações como gestoras na atualidade, de forma mais tranquila, sem a sensação causada por um instrumento com perguntas estruturadas que, embora nem sempre seja assim, traz aos envolvidos, pesquisador e sujeitos, a sensação de isolamento dentro das perguntas feitas, discorrendo de forma mais mecânica nas respostas. Com a utilização da entrevista livre conversacional, percebi a liberdade das profissionais em falar, de forma mais aberta, lembrando situações, vivências e angústias.

Como em todo processo, existem falhas e lacunas que não conseguimos preencher. Pensando nisso, percebo que uma das estratégias que poderia ter

contribuído para um maior aprofundamento no universo subjetivo das gestoras seria a escrita delas do seu dia a dia durante o período da pesquisa, pois esse exercício de autoconhecimento possibilitaria descobertas feitas por si, e não somente a apreensão por parte do ponto de vista da pesquisadora, que é atravessado pela sua própria subjetividade, o que pode levar a interpretações que se voltam para as suas crenças e construções individuais. Inicialmente, pensamos essa possibilidade, entretanto, dois fatores relacionados ao tempo contribuíram para o redimensionamento desse planejamento: o tempo para a conclusão do trabalho e o tempo disponível para as gestoras pararem, refletirem e realizarem essa escrita, visto o número de tarefas que fazem parte do fazer cotidiano. Essa ideia poderia ser vista por elas como mais uma atribuição, dificultando o processo de pesquisa, embora tenha ficado a indicação da pesquisadora para que elas procurassem fazer o registro escrito do cotidiano como forma de refletir sobre as ações de si.

Vislumbro a possibilidade de continuidade ou realização de outros estudos que podem surgir a partir dos achados dessa pesquisa, haja vista o próprio objeto que decidimos desvelar, pois se trata de algo difícil de ser acessado: o universo subjetivo, o que nos levou a trilhar por um caminho incerto e desafiador, conferindo esse caráter de incompletude à pesquisa.

Como esse trabalho traz o estudo de um grupo gestor de uma única escola, inferimos que o seu prolongamento para outras unidades de ensino poderá trazer novos elementos para esse conhecimento. Nesse caso, poderíamos definir como critérios de seleção gestores que vivenciaram, durante a formação, períodos históricos diferentes, enfocando o objetivo de reconhecer a relação existente entre o contexto histórico da formação dos profissionais e suas práticas de gestão, possibilitando a realização de uma nova pesquisa.

Embora no decorrer das discussões tenhamos refletido sobre os aspectos ligados à presença do gerencialismo na educação, esse é outro ponto que poderia ser aprofundado, considerando os impactos que esse modelo de educação, muito presente no sistema educacional na contemporaneidade, vem atuando de forma marcante sobre a subjetividade dos gestores, mobilizando suas ações para os objetivos de eficiência e eficácia, criando uma espécie de

dominação permitida que legitima a ideologia de subordinação da escola aos princípios do mercado capitalista.

Enquanto realizava as análises, senti a necessidade de aprofundar esse estudo para entender que outros possíveis mecanismos atuam na formação do sujeito estão por trás dessas ações manifestadas, relacionando essa prática aos estudos sobre os processos inconscientes. Entretanto, o tempo disponível e os conhecimentos exigidos para esse aprofundamento teóricos que necessitariam do aporte da Psicanálise não se adequavam ao “tempo” disponível instituído para a conclusão dessa etapa formativa. Assim, os estudos aqui apresentados não se configuram para mim com um caráter de terminalidade, e sim, constituem-se como o início de outras etapas, visto as inquietudes e os desejos que se formaram durante esse processo.

Escrever sobre subjetividade é um desafio, pois estamos trazendo as nossas próprias implicações subjetivas para o campo das análises. Desconstruo-me enquanto penso sobre a constituição do outro, transformo-me e me reconstruo através das vivências do outro que me levam através de mecanismos de aceitação e negação para as minhas próprias vivências.

REFERÊNCIAS

AFONSO, Almerindo Janela. Mudanças no Estado-avaliador: comparativismo internacional e teoria da modernização revisitada. **Revista Brasileira de Educação**, v. 18, n. 53 abr-jun, 2013.

AGUIAR, Ada Cristina Pontes. **Más-formações congênitas, puberdade precoce e agrotóxicos**: uma herança maldita do agronegócio para a Chapada do Apodi (CE). 2017. 199 f. Dissertação (Mestrado em Saúde Pública) - Faculdade de Medicina, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2017.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. **Usos e abusos dos estudos de caso**. Cadernos de Pesquisa, v. 36, n. 129, set./dez. 2006.

ALMEIDA, Nathalia Suppino Ribeiro de. **O diretor de escola e a produção de subjetividade**: desafios da democratização da escola pública. 103 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Federal de São Carlos, São Carlos -UFSCAR, 2016.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papyrus, 1995.

ARRUDA, Maritza Waleska. **Atuação do diretor escolar na perspectiva multirreferencial**. Dissertação (Mestrado em Educação –UERN), Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, 2017.

ARANHA, Elvira Maria Godinho. **Equipe gestora escolar**: as significações que as participantes atribuem à sua atividade na escola - um estudo na perspectiva sócio histórica, 257 f. Doutorado em Educação (Psicologia da Educação) Instituição de Ensino: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015.

BARBOSA, Joaquim Gonçalves. **O diário de pesquisa**: o estudante universitário e seu processo formativo/ Joaquim Gonçalves Barbosa, Hemi Hess. Brasília: Liber livro, 2010.

BARBOSA, Joaquim Gonçalves; FORMIGA, Maria das Graças Freire. **O tempo do cronômetro e o tempo vivido**: A complexidade envolvida nessa relação na escola. Congresso UMESP, 2007.

BARBOSA JÚNIOR, WALTER PINHEIRO. **O ethos humano e a práxis escolar**: dimensões esquecidas em um Projeto Político-Pedagógico. 196 f. Doutorado em Educação. Instituição de Ensino: Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, Rio Grande do Norte, 2002.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. 4 ed. rev. e ampl. Lisboa: edição 70, 2009.

BERNADO, Elisangela da Silva; BORDE, Amanda Moreira; CERQUEIRA, Leonardo Meirelles. **Gestão escolar e democratização da escola**: desafios e

possibilidades de uma construção coletiva. RPGE. Revista online de Política e Gestão Educacional, Araraquara, v. 22, n. esp.1, p. 31-48, mar, 2018. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/10782>. Acesso em: 22 jun. 2019.

BORBA, Sérgio da Costa. **A linguagem do tempo nas situações educativas**. Educação e Linguagem. Ano 7, nº 9, p. 45-54, Jan-Jun. 2004

BORDIGNON, Genuíno. Gestão democrática da escola cidadã. P. In: **Novos paradigmas de gestão escolar**. Fortaleza: edições SEDUC, p. 27-46, 2005.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 10 out. 2018.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996**. Brasília, DF: Presidência da República [2018]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 10 out. 2018

BRASIL. **Plano Nacional de Educação – PNE**. Brasília, DF: Presidência da República [2014]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em 20 maio 2019

CABRAL NETO, Antônio. **Gerencialismo e gestão educacional**: cenários, princípios e estratégias. In: Política educacional: gestão e qualidade do ensino / Magna França e Maura Costa Bezerra (orgs) [et al]. Brasília: Liber livro, p. 169-204, 2009.

CÁRIA Neide Pena; ANDRADE, Nelson Lambert de. **Gestão democrática na escola**: em busca da participação e da liderança. Revista Eletrônica de Educação, v. 10, n. 3, p. 9-24, 2016.

CÁRIA, Neide Pena; SANTOS, Mileide Pereira. Gestão e democracia na escola: limites e desafios. **Regae**: Rev. Gest. Aval. Educ. Santa Maria, v.3, n.6, jul/dez., p. 27-41, 2014. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/regae/article/viewFile/13789/pdf_1. Acesso em: 10 jun. 2019

CEARÁ. **Plano Estadual de Educação – PEE**. Fortaleza, 2016. Disponível em: [file:///C:/Users/Eli%20Almeida/AppData/Local/Packages/Microsoft.MicrosoftEdge_8wekyb3d8bbwe/TempState/Downloads/LEIZNZ16.025ZZ2016%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Eli%20Almeida/AppData/Local/Packages/Microsoft.MicrosoftEdge_8wekyb3d8bbwe/TempState/Downloads/LEIZNZ16.025ZZ2016%20(1).pdf). Acesso em: 20 mai. 2019

CHAVES, Luciane Azevedo. **História do Estado**. 2016. Disponível em: <md.intaead.com.br/geral/historia-do-estado/pdf/Historia%20do%20Estado%20Livro.pdf>. Acesso em: 14 jul. 2019.

COSTA, Sonia Glaucia; **Subjetividade e complexidade na gestão escolar:** um estudo de caso com participantes da escola de gestores 2011. Disponível em: repositorio.unb.br/bitstream/10482/8697/1/2011_SoniaGlauciaCosta.pdf Acesso em: 24 abr. 2019.

FERNANDES, Sheila Beatriz da Silva. **Gestão na educação infantil:** ações do mapa educacional no município de Mossoró-RN no período de 2011-2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – UERN, Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, 2016.

FLACH, Simone de Fátima; SAKATA, Kelly Letícia da Silva. O princípio da gestão democrática na educação pública e sua efetivação no âmbito do sistema municipal de ensino de Ponta Grossa-PR. **RBPAE**, v.32, n.2, p.549-569. Mai./ago, 2016. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/63863>. Acesso em: 16 jun. 2019.

FONSECA, Maria da Conceição. **Gestão escolar democrática:** um estudo a partir do pensamento de Hannah Arendt. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – UERN, Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

FORTUNA, Maria Lucia de Abrantes. **Gestão Escolar e Subjetividade.** São Paulo: Xamã; Niterói: Intertexto, 2000.

FRANCO, Maria Laura Publisi Barbosa. **Análise de conteúdo.** 4ª ed. Brasília: Liber livro, 2012.

FREITAS, Thayse Mychelle de Aquino. **Gestão escolar e subjetividade:** um estudo à luz de narrativas (auto) biográficas de mestres em educação pela UERN. 2017. 67f. Monografia de conclusão do curso de pedagogia - Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Mossoró, 2017.

FREUD, Sigmund, 1856 – 1939. **O ego e o Id/** Sigmund Freud: tradução de José Octavio de Aguiar Abreu, Rio de Janeiro: Imago Ed. 1997

GALLERY, Lourenço Dutra. O representante eleito como intermediário entre o grupo e o poder. **Revista de Psicologia da USP**, vol. 28, nº 2, p. 196-205, 2017.

GERMANO, J. W. **Estado Militar e Educação no Brasil:** 1964/1985 Um Estudo sobre a Política Educacional. 1990. 461 f. Tese de doutorado em Educação - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 1990.

LEME, Renata Bento; BRABO, Tania Suely Antonelli Marcelino. **Formação de professores:** currículo mínimo e política educacional da ditadura civil-militar (1964-1985) Org & Demo, Marília, v. 20, n. 1, p. 83-98, Jan./Jun., 2019.

LIMA, Dalvany Alves. **Quixeré:** traços de uma cidade em ascensão/ Dalvany Alves de Lima/ Francisco Rodrigues/ Luizete Nery. Fortaleza: Editora Premium, 2018.

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

LUZ, Maria Nilza Batista. **A gestão democrática nos núcleos de educação rural no município de Mossoró-RN**. Dissertação (Mestrado em Educação) – UERN, Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, 2018.

MARTINS, Luiz Roberto Rodrigues. **Implicações da subjetividade social da escola na institucionalização de Políticas Públicas no Ensino Fundamental**. 2015, 224 f. Doutorado em Educação. Instituição de Ensino: Universidade de Brasília-UnB, Brasília.

MESQUITA, George Eduardo Ferreira de. **O discurso de professores sobre a participação da educação básica na gestão escolar**. Dissertação (Mestrado em Educação) – UERN, Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, 2017.

MACEDO, Roberto Sidney. Outras luzes: um rigor intercrítico para uma etnopesquisa política. In: MACEDO, Roberto Sidnei; GALEFFI, Dante; PIMENTEL, Álamo. **Um rigor outro sobre a qualidade na pesquisa qualitativa: educação e ciências humanas**. Salvador: EDUFBA, 2009.

MARTUCCI, Elisabeth Márcia. Estudo de caso etnográfico. **Revista de Biblioteconomia de Brasília**, v. 25, n.2, p. 167-180, 2001.

MENDES, Lúcia de Fátima Sena. **Mucopolissacaridoses no distrito de Água-Fria, Quixeré-Ce: segundo as famílias que vivenciaram a experiência**. Monografia de conclusão do curso de biologia - Universidade Estadual do Ceará. Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos, Limoeiro do Norte, 2010.

MILLS, C. Wright. **Sobre o artesanato intelectual e outros ensaios**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 2009.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Ciência, Técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza. et al: **Pesquisa Social: teoria método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, p. 9-29, 1994.

OLIVEIRA, Maria Márcia de. **Política de responsabilidade educacional: gestão de recursos para o sistema municipal de ensino de Mossoró/RN**. Dissertação (Mestrado em Educação) – UERN, Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, 2016.

OLIVEIRA, Mauro Antônio. **Produção acadêmica sobre o Conselho Escolar: um estudo sobre a produção do conhecimento (2006 – 2014)**. Dissertação de Mestrado. Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Mossoró-RN, 2016.

PELLANDA, Nize Maria Campos; PELLANDA, Luiz Ernesto Cabral (Orgs). **Psicanálise hoje: uma revolução do olhar**. Guarulhos: Vozes, 1996.

PONTES, Rosa Maria de Andrade. **Trajetória autobiográfica de uma gestora escolar**. Dissertação (Mestrado em Educação) – UERN, Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, 2014.

QUEIROZ, Benedito José de. **Gestão democrática escolar: uma imersão nos contextos cotidianos**. 157f. Dissertação de Mestrado - Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Mossoró, 2016.

QUIVY, Raymond; CAMPENHOUDT, Luc Van. **Manual de investigação em Ciências Sociais**. 4.ed. Lisboa: Gradiva, 2005.

QUIXERÉ. Prefeitura Municipal de Quixeré – **Plano de Carreira e Remuneração do Grupo Ocupacional Atividades do Magistério – PCR/MAG.**, 2009.

QUIXERÉ. Secretaria de Educação de Quixeré. **Plano Municipal de Educação**, 2015.

QUIXERÉ. Secretaria Municipal de Educação. **PORTARIA N° 001**. Dispõe sobre a execução do Hino Nacional nas escolas de ensino fundamental, 2017.

QUIXERÉ. Secretaria Municipal de Educação. **Projeto Político Pedagógico**, 2013.

QUIXERÉ. Secretaria Municipal de Educação. **Regimento Escolar**, 2018.

RIBEIRO, Darcy. **O Povo Brasileiro: A formação e o sentido de Brasil**. 2ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. **Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 6, n.19, p. 37-50, set./dez, 2006.

SENA, Temístocles Brito de. **Esboços da história do Município de Quixeré – 1681 a 1959**. Fortaleza: Imprensa Universitária, 2004.

SILVA, Elaine Cristina Carlos da. **O gestor entre as dimensões administrativa e pedagógica: um estudo sobre a organização do trabalho escolar**. Dissertação (Mestrado em Educação) – UERN, Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, 2013.

SILVA, J. O; OLIVEIRA, M. F. G; GUEDES, N.H.M. **Gestão democrática da escola: desenhando possibilidades, repensando sua atuação**. III CONEDU, 2016. Disponível em: www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV056_MD1_SA3_ID7269_15082016094427.pdf. Acesso em: 10 jun. 2019

SILVA, Vitor Hugo Belavenutti Martins da. **Gestão escolar: significações de um grupo de diretores sobre desempenho democrático**. 112 f. Mestrado em

Educação (Psicologia da Educação) Instituição de Ensino: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013.

SOUSA, Francisco Lindoval de. **Performatividade e subjetividade na Gestão Escolar**. 203 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, 2016.

SCOTUZZI, Claudia Aparecida Sorgon. **Gestão democrática nas escolas e Progestão: que relação é esta?** 262f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Estadual Paulista – UNESP, 2008.

VIEIRA, Sofia Lerche. Educação e gestão: extraindo significados da base legal. In: **Novos paradigmas de gestão escolar**. Fortaleza: edições SEDUC, p. 7-26, 2005.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos** / Robert K. Yin; trad. Daniel Grassi - 2.ed., Porto Alegre: Bookman, 2001.

APÊNDICE A



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE - UERN
 FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE
 DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO - DE
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – POSEDUC
 LINHA DE PESQUISA: POLÍTICAS E GESTÃO DA EDUCAÇÃO



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

O Sr.(a) está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa: **“Subjetividade e gestão escolar: implicações nos fazeres cotidianos da escola”**, de responsabilidade da pesquisadora Maria Elizomar de Almeida e Silva Sousa, aluna do Mestrado em Educação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte-UERN, sob a orientação do profa. Dra. Arilene Maria Soares de Medeiros.

Por gentileza, leia com atenção este termo e se houver perguntas antes ou mesmo depois de seu aceite, você poderá esclarecê-las com a pesquisadora responsável. Se você não quiser participar ou retirar sua autorização, a qualquer momento, não haverá nenhum tipo de prejuízo.

A pesquisa é considerada relevante, pois traz discussões/questões sobre a subjetividade dos gestores escolares e as práticas de gestão presentes nas escolas públicas.

Ao participar deste estudo, o Sr.(a) está sendo convidado(a) a conceder entrevista a pesquisadora responsável pela pesquisa. A entrevista será gravada em áudio (por meio de um celular) e após transcrição pela pesquisadora, esta entrará em contato com o Sr.(a) para que tenha ciência de suas respostas e possa revê-las caso seja necessário.

A sua participação na pesquisa não representará nenhum risco de ordem física ou psicológica para o Sr.(a), mas sinta-se plenamente à vontade para deixar de responder a alguma pergunta, caso se sinta desconfortável. Esta pesquisa trará conhecimento sobre o tema abordado, sem benefício direto para o Sr.(a). Dessa forma, esperamos que sua participação possa contribuir para a construção do conhecimento sobre a subjetividade dos gestores e suas implicações para a gestão das escolas públicas.

Quanto ao sigilo e privacidade, as informações fornecidas por você terão sua privacidade garantida pela pesquisadora responsável. Os sujeitos da pesquisa não serão identificados em nenhum momento, mesmo quando os resultados desta pesquisa forem divulgados em qualquer forma, garantindo o procedimento ético que deve orientar uma pesquisa científica. As entrevistas serão confidenciais, sendo estas realizadas em local e

horário a ser combinados, em contatos individualizados e em ambientes em que a privacidade do participante seja respeitada. O tempo de duração da entrevista será de acordo com sua própria disponibilidade. Será garantido o anonimato da identificação (utilizaremos nomes fictícios). A qualquer momento, sem qualquer ônus ou prejuízo pessoal, o Sr.(a) poderá desistir de participar ou mesmo solicitar que suas respostas enviadas sejam descartadas, bastando entrar em contato com a pesquisadora responsável.

Não há qualquer valor econômico, a receber ou a pagar, pela sua participação. O participante poderá solicitar indenização em casos de danos, devidamente comprovados, decorrentes da sua participação na pesquisa, por meio de decisão judicial ou extrajudicial.

Os resultados da pesquisa serão disponibilizados na Secretaria Municipal de Educação de Quixeré-Ce por meio de uma versão digital do trabalho para armazenamento e consultas. Ao término da pesquisa cada participante receberá através do e-mail, a versão final da dissertação. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 (cinco) anos, e após esse tempo serão destruídos.

Em caso de dúvidas sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato com a pesquisadora responsável Maria Elizomar de Almeida e Silva Sousa. Endereço: Rua Padre Joaquim de Menezes, 1310. CEP: 62.920.000. Quixeré-Ce. Fone: (88) 992147733. E-mail: elizgmcf@gmail.com.

CONSENTIMENTO LIVRE

Declaro que li e entendi todas as informações presentes neste Termo e tive a oportunidade de discutir as informações do mesmo. Ciente e de acordo com o que foi anteriormente exposto pela pesquisadora, eu

 CPF _____ estou de acordo em participar desta pesquisa, assinando este consentimento **em 02 (duas) vias**, ficando com a posse de uma delas.

Quixeré, CE, ____ de _____ de _____ .

 Assinatura do Participante

 Assinatura do(a) Pesquisador(a)

APÊNDICE B



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE - UERN
 FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE
 DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO - DE
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – POSEDUC
 LINHA DE PESQUISA: POLÍTICAS E GESTÃO DA EDUCAÇÃO



TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA USO DE ÁUDIO

Eu _____, CPF _____

depois de conhecer e entender os objetivos, procedimentos metodológicos, riscos e benefícios da pesquisa, bem como de estar ciente da necessidade da gravação de áudio produzido por mim, especificados no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE, AUTORIZO, através do presente termo, a pesquisadora **Maria Elizomar de Almeida e Silva Sousa**, da pesquisa intitulada: **“Subjetividade e gestão escolar: implicações nos fazeres cotidianos da escola”**, a realizar captação de áudios que se façam necessários sem quaisquer ônus financeiros a nenhuma das partes.

Ao mesmo tempo, libero a utilização destes áudios (suas respectivas cópias) para fins científicos e de estudos (livros, artigos, monografias, TCC's, dissertações ou teses, além de slides e transparências), em favor da pesquisadora responsável, acima especificada, obedecendo ao que está previsto na legislação vigente.

Quixeré/Ce, _____ de _____ de _____.

Assinatura do participante da pesquisa

Assinatura do(a) pesquisador(a) responsável