

UNIVERSIDADE METODISTA DE PIRACICABA
FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

O que dizem professores sobre o diretor de escola?
Um estudo das significações elaboradas por professores sobre a
direção escolar e sua relação com o trabalho docente

Izilda Aurichio Brusselmans

Piracicaba, SP

2006

UNIVERSIDADE METODISTA DE PIRACICABA
FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

O que dizem professores sobre o diretor de escola?

Um estudo das significações elaboradas por professores sobre a direção escolar e sua relação com o trabalho docente

Izilda Aurichio Brusselmans

Orientadora: Profa. Dra. Maria Nazaré da Cruz

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do programa de Pós-Graduação em Educação da UNIMEP como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Piracicaba, SP

2006

Banca Examinadora

Profa. Dra. Maria Nazaré da Cruz (orientadora)

Profa. Dra. Roseli Aparecida Cação Fontana (UNICAMP)

Profa. Dra. Anna Maria Lunardi Padilha (UNIMEP)

Agradecimentos

Nos dias anteriores a esses, em tempo de aparente normalidade, espalhados pela aldeia, encontram-se pessoas cuja função parece ser de reveladores de significado. Não de simples informadores como hoje seríamos levados a pensar, acostumados que estamos com placas informativas, roteiros e seres objetivos. Aquelas pessoas, de maneira persuasiva e delicada, convidam-no a pensar sobre o seu pedido, buscavam os melhores sons que dêem forma a seus desejos que, segundo suas intenções mais íntimas, soem agressivos, suaves, coloridos, eufônicos ou de modulação disfônica, de maneira que, seja sua conversa sobre onde encontrar o caju mais doce ou algum problema com a autoridade, verbal.

(Milton José de Almeida)

Em especial para:

**Cláudia, Márcia, Sandra
Cristina, Mariinha, Rosicleide**

Existem muitos motivos para não se amar uma pessoa, mas apenas um para amá-la. (Carlos Drummond de Andrade)

Marco Paulo - meu marido

O vento. O rio. A asa. A estrada. O joelho. O riso.
Com isso poderia compor 999 poemas.
Mas basta compor um filho. (Mario Quintana)

**Mario Henrique, Marco Paulo Jr. e
Tereza Cristina** - meus filhos

Não há nada no presente, mesmo o orgulho e o contentamento, que não se complete por conta do futuro. (Mikhail Bakhtin)

Ana Cecília - minha neta

Borboletas

Borboletas me convidaram a elas.
O privilégio insetal de ser uma borboleta me atraiu.
Por certo eu iria ter uma visão diferente dos homens e das coisas.
Eu imaginava que o mundo visto de uma borboleta -
Seria, com certeza, um mundo livre aos poemas.
Daquele ponto de vista:
Vi que as árvores são mais competentes em auroras do que os homens.
Vi que as tardes são mais aproveitadas pelas garças do que pelos homens.
Vi que as águas têm mais qualidade para a paz do que os homens.
Vi que as andorinhas sabem mais das chuvas do que os cientistas.
Poderia narrar muitas coisas ainda que pude ver do
ponto de vista de uma borboleta.
Ali até o meu fascínio era azul.
(MANOEL DE BARROS)

O carinho, a paciência, a liberdade e a confiança,
sem as quais eu não conseguiria.

Profa. Dra. Nazaré – minha orientadora

Professora inesquecível – amizade, compreensão e presença.

Profa. Dra. Roseli - o incentivo primeiro

Olhares de apoio e compreensão, sabedoria.

Profa. Dra. Anna Padilha – professora que admiro

Amizade e carinho em todos os momentos.

Fabiana – acolhedora, disponível para ajudar,
leitora atenta, interlocução enriquecedora.

Lygia – carinho e leituras pacientes.

Sandra – ânimo na luta conjunta, companheira.

Ivanete – interlocução, companheirismo e incentivo.

Para a realização deste trabalho contei com o auxílio da Agência de Fomentos CAPES.

Resumo

Neste estudo, preocupo-me com as significações elaboradas por professoras sobre o papel da direção escolar e de sua relação com o trabalho docente, em depoimentos sobre as relações vividas em suas trajetórias com diretores de escolas.

As idéias de Bakhtin e Vigotski deram suporte ao desenvolvimento desta pesquisa. Para eles, o homem é entendido como um ser que se constitui culturalmente, nas relações em que está socialmente envolvido, e pela linguagem. Sendo assim, as significações das professoras se processam na tensão entre valores, conhecimentos e modos de pensar a realidade histórica, estabelecidos por um dado grupo social e a apropriação singular dos sujeitos em condições concretas determinadas.

Como procedimento metodológico, entrevistei seis professoras do ensino fundamental da rede Estadual de São Paulo, que recuperam pela memória as relações vivenciadas com seus diretores, enfocando os aspectos que consideram importantes em seus processos de constituição profissional. As falas das professoras trazem modos diferentes de significar o papel do diretor e sua relação com o trabalho pedagógico, portanto, para proceder às análises, optei por considerar as individualidades e, concomitantemente, tecer também os pontos de convergências que aparecem em suas falas.

Assim, as análises indicam que a garantia de espaços de formação para o professor e de condições materiais para a realização de seu trabalho em sala de aula são as principais formas de participação do diretor nas ações pedagógicas, na visão das professoras. No entanto, esta participação aparece, em seus discursos, vinculada ao atendimento individual, pela professora, de expectativas do diretor em relação ao seu trabalho. Atender a essas expectativas significa garantia do espaço de realização do trabalho e, quando isto não se torna possível, surgem conflitos e formas de resistência, marcadas especialmente pelo silenciamento do professor.

Abstract

In this study, I worry about the significances elaborated by teachers on the paper of the school direction and of their relationship with the educational work, in depositions about the relationships lived in their paths with directors of schools.

The ideas of Bakhtin and Vigotski gave support to the development of this research. For them, the man is understood as a being that it is constituted culturally, in the relationships in that is socially involved, and for the language. Being like this, the teachers' significances are processed in the tension among values, knowledge and manners of thinking the historical reality, established by a social group and the singular appropriation of the subjects in certain concrete conditions.

As methodological procedure, I interviewed six teachers of the fundamental teaching of the State net of São Paulo, that recover for the memory the relationships lived with their directors, focusing the aspects that consider important in their processes of professional constitution. The teachers' speeches bring different manners of meaning the director's paper and their relationship with the pedagogic work, therefore, to proceed to the analyses, I opted to consider the individualities and, concomitantly, to also weave the points of convergences that appear in your speeches.

Like this, the analyses accuse that the guarantee of formation spaces for the teacher and of material conditions for the accomplishment of your work in class room are the principal forms of the director's participation in the pedagogic actions, in the teachers' vision. However, this participation appears, in your speeches, linked to the individual attendance, by the teacher, of the director's expectations in relation to her work. To attend these expectations means guarantee of the space of accomplishment of the work and, when this doesn't become possible, conflicts and resistance forms appear, especially marked by the teacher's silently.

Sumário

I – Apresentação.....	10
II – Recortes de uma trajetória: justificando a pesquisa.....	13
III – Gestão, trabalho e formação na escola: uma breve revisão de literatura.....	20
IV – O referencial teórico organizando a pesquisa.....	32
Os sujeitos e os procedimentos da pesquisa.....	37
V – Recuperando e ressignificando as lembranças.....	41
Cleide.....	43
Cristiane.....	48
Ciça.....	52
Marlene.....	57
Marta.....	63
Rosana	68
VI – Entre o particular e o geral: breves considerações.....	74
VII – Referências.....	79

Lagoa

Eu não vi o mar
Não sei se o mar é bonito,
não sei se o mar é bravo
O mar não me importa.

Eu vi a lagoa.
A lagoa sim.
A lagoa é grande
é calma também.
Na chuva de cores
da tarde que explode
A lagoa brilha
A lagoa se pinta
De todas as cores.
Eu não vi o mar.
Eu vi a lagoa...

(CARLOS DRUMMOND DE ANDRADE)

I – Apresentação

A grande questão, quando nos interessamos pela história da produção dos significados, é compreender como as limitações são sempre transgredidas pelas invenções ou, pelo contrário, como as liberdades da interpretação são sempre limitadas.

(ROGER CHARTIER)

Para escrever este texto – que tem como objetivo apresentar o estudo que realizei das significações elaboradas por professores sobre o papel da direção escolar e de sua relação com o trabalho docente, em depoimentos sobre as relações vividas, em suas trajetórias, com diretores de escolas – procurei reconstruir na memória o processo de elaboração deste trabalho e novamente me encontrei imersa no tempo vivido, procurando significados.

Neste esforço percebi que era impossível determinar o começo dessa pesquisa. Só o que consegui foi “ressignificar o que veio antes e tentar ver indícios no que ainda não era e que passou a ser” (AMORIM, 2004, p.11).

O projeto do presente estudo materializou-se depois de eu ter trabalhado como diretora em uma escola de ensino fundamental. Deste lugar, na hierarquia da organização escolar, não me afastei da realidade dos professores e percebi a necessidade de compreender melhor as significações sobre o papel da direção que os professores elaboravam nas nossas relações e como isso afetava suas práticas pedagógicas.

Posso dizer que esta inquietação se justifica pela preocupação e pela responsabilidade que sempre me acompanharam em relação ao significado mais expressivo da educação que é o ensino.

Ao deixar a direção, trouxe comigo o desejo de desvendar algumas dessas tramas que permaneciam nebulosas para mim sobre os significados da direção escolar constituídos nas relações entre diretores e professores. Procurando luz para esse problema, as leituras sobre as teorias elaboradas por Bakhtin e Vigotski foram tornando-se cada vez mais envolventes, principalmente pela forma como elas engendram as análises dos processos constitutivos dos sujeitos.

Essas leituras fizeram com que eu enfrentasse o desafio de pesquisar e escrever esta dissertação. A perspectiva desses autores não estuda o sujeito a partir de idealizações genéricas: avessos a idealizações, o que eles propõem é

estudá-lo historicamente, no movimento de suas vivências e nas reais condições de produção dessas vivências.

Era a medida que eu buscava para olhar essa questão, longe de pensamentos já formalizados que vêem os professores e os diretores idealizados, desempenhando funções também idealizadas no interior das escolas. O que buscava era uma aproximação de pessoas reais, portadoras de vivências pessoais, de histórias individuais, em seus percursos de vida e de profissão.

Amorim (2004, p. 253) relata que “[...] se há pesquisa, há busca da verdade: há busca do objeto naquilo que ele é suposto de existir antes e depois da minha enunciação”. Por isso fui ouvir professores, para me aproximar de suas histórias reais.

Quando comecei de fato a escrever o texto deste estudo, tinha uma certa impressão de que as relações entre diretores e professores se definiam por ações respaldadas na burocracia. Esta inquietação se juntou às muitas que vinha desenvolvendo e que me levaram à proposição formal desse trabalho. Buscando tornar compreensível a emergência dessas questões, inicio o trabalho retomando partes do processo vivido em minha história profissional que, de certo modo, justificam o meu interesse por esta pesquisa.

Assumindo que estudar significações implica conhecer não apenas as suas condições de produção imediatas, mas também as mais amplas, procuro apresentar, em seguida, os cenários sociais do interior das escolas em que professores e diretores se relacionam, através de um breve levantamento bibliográfico de como a gestão escolar vem sendo pensada no presente. Aponto também, a partir de autores como Fernandes (1994), Snyders (2005) e Silva Junior (1993), algumas relações entre a organização social do trabalho na escola e as formas capitalistas de produção, que marcam a divisão do trabalho pedagógico e que estão entretecidas às práticas dos educadores. Além disso, trago, ainda que brevemente, a contribuição de Dejours (2002) para a discussão dos modos pelos quais as relações de trabalho constituem os trabalhadores, bem como alguns estudos que têm destacado, entre outros aspectos, o trabalho como instância de formação/constituição de professores.

Depois, abro um espaço para a discussão de idéias de autores como Bakhtin e Vigotski, que, mesmo não tratando diretamente de questões relacionadas à direção escolar e à formação de professores, constituem-se no referencial teórico das análises, por tratarem de temas que também consideram a constituição histórica e social dos sujeitos.

Assim, após apresentar os procedimentos metodológicos que utilizei e os sujeitos da pesquisa, e tendo como referência a perspectiva histórico-cultural propiciada por Vigotski e a teoria da enunciação bakhtiniana, construo alguns modos de ler as significações que as seis professoras do ensino fundamental entrevistadas elaboram sobre o papel da direção escolar e de suas relação com o trabalho docente, em depoimentos sobre as relações vividas em suas trajetórias com diretores de escolas.

Nos dizeres de Amorim (2004), Bakhtin, quando se refere ao rigor em Ciências Humanas, conclui com a idéia de que o rigor na pesquisa “[...] produz-se quando o reconhecimento da alteridade não a assimila ao nosso ponto de vista e também não se deixa assimilar pelo ponto de vista dela” (p.252 e p.253).

Portanto, ouvir as professoras também se revelou em um caminho na direção do rigor científico quando escutei atentamente a singularidade de seus relatos, seus pontos de vista, seus sentimentos, em um movimento de abertura e de atenção ao que elas diziam.

Considero que a peculiaridade deste trabalho não está na constituição da singularidade das professoras, que por si se evidencia em suas enunciações, mas essas particularidades assumem um papel de destaque para orientar uma aproximação das significações que elas constroem sobre o papel social dos diretores com quem conviveram. Neste contexto, para proceder às análises, considere a individualidade de cada entrevista, para, em seguida, procurar nelas suas regularidades, seus pontos de convergência.

Partir das singularidades para as convergências nas falas das professoras levou-me a pensar sobre alguns dos aspectos que se configuram entre o particular e o geral, e que me permitiram tecer considerações mais generalizadas sobre significações que os professores elaboram sobre o papel da direção escolar e de sua relação com o trabalho docente.

Este processo foi longo, mas eu ainda o sinto incompleto. Por último, mesmo sabendo que não cheguei ao fim, destaco também algumas breves considerações apoiadas nas idéias de Bakhtin, que propõe a reflexão sobre as respostas responsáveis que posso dar a este estudo, das quais eu não tenho álibi para me furtar.

II – Recortes de uma trajetória: justificando a pesquisa

O tempo possibilita-nos saberes e evidencia nossas mais sutis transformações: põe-nos eretos e torna mais ágeis nossas mãos, vinca linhas em nossas faces, curva-nos os ombros, torna nossos passos mais vagarosos.

(ROSELI A. C. FONTANA)

Na vida, não há antecipação nem adiantamento, somente o tempo propício de cada um. O existir é uma sucessão de ocorrências interdependentes, possuímos a capacidade de observar as relações existenciais, sempre lançando mão dos fatos passados, e entrelaçando-os aos fatos presentes, a fim de esclarecer o porquê de sentimentos desconexos, emoções variadas e ações contraditórias. Como seres humanos, a cultura e a história nos situam como indivíduos únicos no decorrer de um tempo que “[...] não é só seqüência e continuidade. Ele é intensidade, significado” (FONTANA, 2003b, p. 124).

O desafio desta proposta exige muito mais que o esforço, a dedicação e a ética indispensáveis na construção de um texto. Para mim, ele se configura na ressignificação do tempo. A possibilidade de discutir os alcances e limites da gestão escolar em relação à formação e à prática dos professores configura-se também na oportunidade de ressignificar os alcances e limites da minha própria constituição como educadora no decorrer de um tempo que, na lembrança, ainda provoca sentimentos, porque me coloca novamente frente aos projetos, alguns realizados, outros esquecidos e outros ainda idealizados.

Falar de projeto significa pensar na utopia, não como o lugar do impossível, mas como o espaço de construção do que ainda não é, e que, de início, pode parecer imaginoso ou desmedido, porque não é possível escapar ao sonho, mas um sonho não visto como alucinação ou fantasia, e sim como vontade de construir o novo, como ação efetiva de tornar realidade o não existente.

Iniciei este estudo quando senti a necessidade de compreender e transcender algumas das tramas que se constroem no espaço social da escola.

Enquanto professora no ensino fundamental, durante anos em minha carreira profissional, apesar do conforto propiciado pela certeza de desenvolver um trabalho responsável apoiado na busca constante de ações que melhor mediassem a aprendizagem dos alunos, também convivi com situações em que as relações de poder emanadas das hierarquias tentavam regular esse trabalho, com exigências do

cumprimento de regras e burocracias que em nada contribuíam com o trabalho pedagógico. Mesmo considerando as dificuldades, as necessidades não atendidas por parte dessa hierarquia, aprendi como lidar com essa realidade no interior da escola, procurando, muitas vezes na transgressão desses limites impostos pelas estruturas em funcionamento, a realização de um trabalho direcionado ao desenvolvimento dos alunos na sala de aula.

Movida pelo desejo de relembrar, buscando pistas para dar a ver os passos significativos que me conduziram a abandonar o sonho e tornar possível a realização deste trabalho, andei pelo passado procurando rever algumas das práticas das quais eu pudesse novamente me aproximar, e que me ajudassem na reconstrução de um percurso. Nessa volta ao passado, encontrei anotações em folhas amareladas pelo tempo, já esquecidas e algumas incompreensíveis. O caderno de dobraduras feito nos tempos de normalista e guardado com tanto carinho, não sei se pela sua beleza pelo esmero com que o confeccionei sob a orientação e as exigências de perfeição das freiras do colégio, ou se com a intenção de usá-lo como modelo em minhas aulas futuras; os antigos livros rabiscados, dando destaque a um e outro parágrafo; fotos envelhecidas dos alunos em alguma comemoração no Grupo Escolar em que comecei minha carreira como professora.

No processo dessa busca, fui encontrando as marcas significativas na minha formação e, como nos diz Lacerda (2003): “entre os papéis que guardam memória, encontrei história [...]” (p.368).

Ao relembrar e descrever o passado, os sentidos que um dia foram atribuídos às ações despem-se de suas significações para se revestirem de outras, provocam novos sentimentos e, muitas vezes, levam-me a perder as âncoras das certezas que tinha.

Olhar para o passado com os olhos de hoje ensina o movimento e a dialética das coisas, ajuda a compreender, ressignificar o que ficou para trás.

Procuro o segredo do risco e concluo que a visão que se perdeu, substituída por outra, a concepção que existiu e, em seguida foi negada não eram erros depois corrigidos, nem produto de idiosincrasia em seguida afastada, nem eram menos verdadeiras que as que substituiriam, negando-as. Percebo a integridade histórica de cada uma a partir de seu próprio contexto; em cada momento, o que foi diferente foi a relação, contaminada por pressupostos ideológicos, entre mim e os fatos (SOARES, 2001 p. 33).

O começo de minha atuação como professora aconteceu muito cedo, logo após a conclusão do curso normal em nível médio, e esta iniciação na rede estadual não foi diferente da de muitas colegas com quem convivi. Com pouco mais de dezoito anos de idade e recém-formada, o que consegui foi uma classe de primeira série na periferia da cidade de São Paulo, composta por alunos considerados problemas, já repetentes e com muitas dificuldades para aprender.

O que lembro claramente sobre essa situação é que o desafio era grande demais, mas acabei por enfrentá-lo, valendo-me do muito pouco que julgava saber, e de muita garra e entusiasmo pela profissão que se iniciava. A sensação de fracasso e o sentimento de medo por vezes me flagraram. Na tentativa de dar clareza ao que digo, lanço mão da arte. Lacerda (2001) descreve com exatidão e beleza esses sentimentos ao narrar a angústia da professora em seu *Manual de Tapeçaria*

Caminha a moça para o seu desabafo:

eu sei, meu Deus, que não devia ser assim, mas eles dizem e mandam. Ensinar o hino nacional é importante, não é senhor? É ou não é? Me dá um sinal, diz alguma coisa, preciso saber, escolher meus passos. E se eu não souber nunca? Ah meu Deus, não faz isso comigo não. Me diz: preciso saber. Hoje a aula foi tão cansativa: ensinar todas aquelas palavras do Hino, mostrar o que querem dizer. E isso fora a lista de sinônimos que preciso dar para eles amanhã. Preciso estudar; me ajuda, Deus, eu não sei o que é florão, nem fúlgido, plácidas, impávido, mas principalmente o que desconheço é igualdade. Vou ver no dicionário lá na escola. Não posso ficar ensinando o que não sei. Se os meninos me perguntam? E se alguém entra de repente? A diretora? Deus me livre! Meu Deus, muito obrigada pela aula muito boa que dei hoje, me ajuda a saber sempre ensinar assim, amém (p. 17).

A distância entre mim e os colegas mais experientes era imensa. Da direção, o que me lembro é a recomendação da disciplina e o alerta para não alimentar esperanças com aquela turma: já eram repetentes por várias vezes, já tinham sido alunos de muitos “bons professores”, portanto, nada os faria aprender. Escrever sobre esse tempo é mesmo como arrancar sangue, como nos dizeres de Lispector (1999): “para escrever tenho que me colocar no vazio. Neste vazio é que existo intuitivamente. Mas é um vazio terrivelmente perigoso: dele arranco sangue” (p.13).

Considerar esse percurso pessoal e profissional é dar o devido peso às experiências vividas em determinado tempo e espaço no qual fui me constituindo diante do desafio de assimilar e acomodar as mudanças tão frequentes do universo escolar. Como nos fala Fontana (2003b) “[...] mesmo nas condições desse tempo

dominante, que só passa e não volta, mas paradoxalmente se fixa como um presente sem fim, produzem-se, sentidos e significados outros da dimensão temporal de nossa existência” (p.123).

Acredito que a insegurança que senti no começo de minha carreira tenha sido benéfica porque comecei a cobrar de mim mesma um conhecimento maior sobre as coisas que envolviam o meu trabalho. Essa atitude de busca ao longo dos anos consolidou em mim a visão de uma escola que deveria se organizar coletivamente em favor dos objetivos que se propõe e não uma escola fragilizada, penalizada pela precariedade do próprio trabalho que nela se desenvolve.

Com essa mesma visão e movida pelos mesmos interesses, também desempenhei a função de professor coordenador. Neste lugar, por vezes me flagrei preocupada com a indagação de como conviver com a angústia de discordar substancialmente do comportamento dos diretores que adotavam posturas que se restringiam ao controle da escola. Posturas que em nada contribuíam para facilitar aos professores uma aproximação mais efetiva dos objetivos educacionais.

Durante os quatro anos em que fui coordenadora do curso de magistério em nível médio, atuei também como professora de didática e o contato com as futuras professoras possibilitou vivenciar experiências importantes. Trabalhar com formação de professores significou um momento de crescimento profissional prazeroso em minha carreira. Mas, também me colocava frente a desafios polêmicos, principalmente quando os exemplos das práticas que discutíamos na disciplina ou mesmo as vivências dos estágios esbarravam na preocupação exclusiva com a organização física da escola, em detrimento do ensino, dos profissionais que ocupavam posição hierárquica superior.

Os problemas sempre existiram, os embates, os confrontos, além de outros medos e incertezas, em alguns momentos, até mesmo o desânimo e o cansaço, provocados por algum desencanto que chegou de improviso. Mas essas situações não perduravam a ponto de me fazer esmorecer, eu conseguia conviver pacificamente na escola, e me sentia crescendo em meu trabalho.

Este meu percurso encaminhou-me para assumir a direção de uma escola de ensino fundamental, e esta nova possibilidade trouxe para mim a expectativa de poder contribuir mais diretamente com o trabalho dos professores, uma vez que seus desejos, convicções, angústias e dificuldades também me pertenciam.

Ao estar diretora, percebi-me em uma outra condição, em que as expectativas dos outros em relação ao cargo negavam-me substancialmente a oportunidade de desenvolver um trabalho que, em primeiro lugar, se preocupasse

com a ordenação das necessidades do trabalho pedagógico. As exigências são muitas vezes de caráter burocrático e, paradoxalmente, a organização administrativa, que deveria dar suporte às ações pedagógicas, acaba assumindo um caráter solitário e dissociado das práticas dos professores, principalmente quando as prerrogativas do cumprimento de resoluções, pareceres, decretos etc. se apresentam com urgência.

Nesse cargo, relutei em embarcar apenas num trabalho burocrático, autoritário, que parecia querer dominar pela forma como se impunha, e muitas foram as dificuldades encontradas, os próprios professores pareciam desconfiar das minhas tentativas de aproximação para com eles, e para se protegerem sempre procuravam direcionar as nossas conversas com perguntas a respeito das normas e da burocracia da escola, como por exemplo: a que horas poderiam sair com os alunos para o pátio, como deveriam preencher os diários, quando deveriam entregar as notas na secretaria, coisas desse tipo, como se a função do diretor fosse somente a de deliberar e fiscalizar o cumprimento dessas normas, o que faz lembrar Silva Junior (1993) quando nos fala sobre a dificuldade que a sociedade capitalista tem em compreender que dirigir significa estar a serviço da educação e não da dominação, ao contrário do que acontece nas escolas, em que “direção se confunde com dominação” (p. 77).

Era com muito trabalho e perseverança que conseguia me aproximar e conquistar um pouco da confiança de alguns professores. Trabalho este que se desmanchava quando me via obrigada a agir pressionada pelas exigências superiores, que não priorizavam as necessidades imediatas da prática pedagógica.

Em função dessas experiências, para mim, os efeitos de sentidos que se consolidavam sobre a constituição social e cultural do lugar do diretor na escola pareciam instaurar-se associados apenas às relações de controle e poder.

A angústia gerada por essa situação levou-me a indagar sobre essa dinâmica que, ao invés de aproximar os diretores dos professores, acaba por distanciá-los, e me pergunto: que sentidos provocavam nos professores as coisas que falava enquanto diretora? Como pensar uma leitura homogênea e única, entre sujeitos tão diferentes? Como as ações administrativas relacionam-se com as práticas pedagógicas? Como os professores significam as relações com seus diretores? Como essas significações se articulam à sua formação em processo e à sua prática docente?

Estas questões me fazem pensar sobre quais foram os acontecimentos, as razões ou sentimentos que me movem neste trabalho. Rever os sentidos assumidos

no decorrer do tempo é também rever a história de toda minha existência como educadora, portanto, a construção de minha própria identidade, uma vez que ser professora, ensinar, sempre foi e ainda é parte importante de um projeto de vida.

Durante todos esses anos como educadora, mesmo ocupando cargos de coordenação e direção, nunca me afastei da professora em que venho me constituindo. Surpresa e inconformada, ao ouvir em uma das reuniões com supervisores que, como diretora, não deveria me preocupar com as ações pedagógicas, por ser este um problema para os coordenadores, me perguntei: como obedecer? Pois para isso seria preciso deixar de existir. Como professora fui formada e, enquanto diretora, não me afastei da professora que me constitui, assim como das vozes de muitas outras.

Por um longo tempo, estive furiosa com tal intervenção, calei-me, “meu silêncio resultou em demissão... Provei da exclusão até a última gota” (FONTANA, 2002, p. 62).

Do fazer do meu trabalho, em que a dimensão relacional com meus pares dá significado aos dizeres, gestos, expressões e ações, até mesmo do silêncio, o desafio que me acompanha é justamente o estudo das significações elaboradas por professores sobre o papel da direção escolar e de sua relação com o trabalho docente, em depoimentos sobre as relações vividas, em suas trajetórias com diretores de escolas

Para tanto, é preciso aproximar-me dos movimentos de encontro e confronto entre diretores e professores que se afetam reciprocamente, buscando compreender as suas condições sociais de produção.

Rockwell e Ezpeleta (1986) dizem que a escola é portadora de uma história documentada que é escrita a partir da vontade estatal, e que essa história documental é portadora de um sistema de valores universal e dominante que coexiste com as presenças civis que acabam por decompor em múltiplas realidades, não documentadas, o cotidiano da escola. Apropriados dos subsídios e das prescrições estatais e inseridos no cotidiano não documentado é que os sujeitos constroem a escola e a si mesmos.

Dizem ainda que: o resgate de relações peculiares, aparentemente sem importância na escola, ensina a ampliar a visão e a desconfiar de categorias tradicionais que dão opacidade à realidade. É com essa preocupação que vou ao encontro das falas das professoras, procurando na singularidade das suas lembranças os modos pelos quais os acontecimentos cotidianos marcaram seus percursos como educadoras.

Ainda segundo Rockwell e Ezpeleta (1986, p.19), a escola está tão solidamente ligada à história documentada que provoca nos educadores um modo empobrecido de entendimento do fluxo escolar. E ao responderem aos pedidos de informações solicitados pelo sistema, diretores e professores acabam por ajustar os dados, pautando-se nas mesmas categorias já formalizadas.

Embora o cotidiano das escolas não seja objeto desse estudo, e nem as categorias formuladas por Rockwell e Ezpeleta sejam tomadas como referência para minhas análises, recorro aqui a suas idéias para marcar uma aproximação não ingênua das falas das professoras, que podem trazer muitas informações ajustadas que se pautam em categorias já formalizadas, como explicam.

Portanto, este trabalho preocupa-se em buscar, nas falas das professoras, o momento em que os aspectos referenciais dados pelo sistema escolar e o cotidiano das escolas se interpenetram, coexistindo e dando a ver as significações das professoras, em relação à atuação de seus diretores, em um movimento revelador do conteúdo histórico presente nesse contexto.

III – Gestão, trabalho e formação na escola: Uma breve revisão de literatura.

O diálogo das linguagens não é somente o diálogo das forças sociais na estática de suas

coexistências, mas é também o diálogo dos tempos, das épocas, dos dias, daquilo que morre, vive, nasce; aqui a coexistência e a evolução se fundem conjuntamente na unidade concreta e indissolúvel de uma diversidade contraditória e de linguagens diversas.

(MIKHAIL BAKHTIN)

Buscar as significações elaboradas por professores sobre o papel da direção escolar e de sua relação com o trabalho docente, em depoimentos sobre as relações vividas em suas trajetórias com diretores de escolas implica, além das análises das condições imediatas em que se constituem essas significações, uma aproximação também das condições mais amplas em que estão inseridas. O contexto amplo em que circulam as hegemonias ideológicas também está articulado aos processos de elaboração dos sujeitos.

Daí a importância de se pensar, neste momento, as condições sociais de formação e de trabalho que diretores e professores experimentam hoje, por meio de leituras atentas sobre esses temas, em busca de um entendimento maior da construção que estou examinando.

A constituição histórico-política da direção escolar no Brasil, nas últimas décadas, vem ampliando seu significado ao ser chamada de gestão democrática, dando ao termo um sentido muito mais amplo.

Entre os muitos trabalhos nesta direção, destaco o de Ferreira (2004), que aponta para a necessidade de se repensar sobre as condições de existência da gestão escolar em outras bases éticas, que permitam fazer frente aos desafios violentos que existem na sociedade atual, transbordante de exclusão e de exacerbação do individualismo. Ele amplia e dá um outro sentido à gestão democrática na direção de humanização das relações na escola, como princípio de uma nova ética comprometida com a verdadeira formação da cidadania.

Os homens são constituídos em sua singularidade por um processo dinâmico, dialógico, pelas relações vividas, pelas vozes de muitos outros com quem compartilham suas experiências, sob a influência do tempo e do espaço em que vivem. A constituição da educação não difere da do ser, ela é uma construção humana e por isso está sujeita também à temporalidade e ao movimento da história.

Ao pensar a escola, percebo esta instituição em um conjunto de dimensões que se articulam com o objetivo de desenvolver o projeto de escolarização. Estudos

atuais evidenciam a comum preocupação com os processos de mudança e reconstrução da realidade escolar, objetivando a qualidade do ensino ministrado na escola e seu sucesso na tarefa de formar cidadãos capazes de participar da vida socioeconômica, política e cultural do país, sujeitos de seu tempo histórico.

A maioria dos estudos sobre gestão escolar está diretamente ligada aos estudos das práticas políticas e administrativas. Numa perspectiva crítica, a escola para todos requer que a definamos como pública, gratuita, de boa qualidade e única, ou seja, uma escola mantida pelo estado enquanto equalizador das contribuições dos cidadãos, portanto gratuita, organizada e funcionando de forma a assegurar que todos tenham acesso a ela, e que nela permaneçam e aprendam. Essa colocação sustenta a idéia de que a escola deve assumir, como uma de suas principais tarefas, o trabalho de refletir sobre sua intencionalidade educativa.

De um ponto de vista restrito, a gestão escolar tem sido entendida como etapas de execução no processo administrativo, restringindo sua atuação no desempenho de papéis burocráticos que refletem ações puramente de controle e de poder, isto porque sua história está marcada pelo racionalismo da eficiência e dos resultados, emanados das transformações do capitalismo industrial com interesse na produção de bens, que opera em uma racionalidade na qual a estrutura predomina sobre os indivíduos. A transmissão de ordens, determinações, normas e regulamentos transformam-se no instrumental que garante o alcance dos objetivos.

A perspectiva clássica de administração encara o poder e a autoridade como estando sempre necessariamente juntos em uma organização, correspondentes às suas diversas instâncias hierárquicas e mantendo bem definidos os espaços e os níveis decisórios. Mas esta é uma perspectiva muito pobre de poder e de autoridade, é uma visão mecânica que os considera como atributos da própria organização e, como tais, inquestionáveis. Os indivíduos que integram a gestão superior das organizações são os portadores do poder e da autoridade e os exercem como algo que está fora deles ou que é informado ou comandado por uma dada estrutura organizacional. Da mesma forma, seus subordinados cumprem as determinações que lhes vêm de cima porque emanadas dos níveis superiores de gestão que não lhes compete questionar ou discutir (GENTILINI, 2001, p. 44).

A visão articulada do funcionamento da escola como um todo se contrapõe à percepção nítida que se tem da ambigüidade entre o burocrático-formal e o trabalho pedagógico que circulam nas escolas e, de certa maneira, ainda não conseguiram se emancipar dessa forma tradicional de gerir a educação.

Temos que reconhecer que as práticas autoritárias na escola também foram emergindo e se consolidando socialmente, portanto não são algo externo, mas processos gerados e alimentados pelas/nas relações sociais.

Nas últimas décadas, as discussões sobre a gestão escolar têm tratado das atribuições e das competências dos diretores na intenção da democratização das práticas escolares sob o enfoque da gestão participativa. Neste sentido, a gestão democrática procura alicerçar o conceito de autonomia, enfatizando a responsabilidade de todos, sem deixar de lado os outros níveis da esfera administrativo-educacional.

Admitir a democratização das relações internas como mediação para a democratização da educação significa considerá-la condição fundamental, porém não única. As relações democráticas na escola, a participação nas decisões, o envolvimento da equipe de professores são ações indispensáveis, mas não são suficientes nem exclusivas para a democratização da educação em todas as dimensões, garantindo satisfazer ao que elas se propõem.

Paro (1997), ao avaliar o caráter político e administrativo das práticas cotidianas na escola pública, afirma que:

A prática administrativa só se faz sobre um mínimo de condições, proporcionadas pela disponibilidade dos recursos e que, na atual situação do ensino, são sistematicamente negadas pelo Estado brasileiro. Mais uma vez, então, a prática política precisa anteceder a atividade administrativa, alimentando a luta pela conquista das condições objetivas que possibilitarão a realização do processo administrativo.

Mas esta precedência lógica da prática política não deve servir de pretexto para ignorarmos a importância determinante também da atividade administrativa (p. 79).

Dessa forma, as pesquisas avançam em direção a múltiplos pólos temáticos, que têm sido examinados, discutidos, defendidos e explicitados através de ampla produção por intelectuais no Brasil e no mundo.

Os princípios participativos não esgotam as ações necessárias para garantir um ensino de qualidade. A prática participativa é apenas um meio de alcançar mais democraticamente os objetivos da escola. A questão da descentralização do poder administrativo passa a ser estudada como um caminho importante na melhoria da educação e conseqüentemente na real democratização da aquisição dos bens culturais acumulados pela humanidade.

Nesta lógica, a gestão escolar é entendida como um conjunto de procedimentos que inclui todas as fases do processo administrativo, sem

possibilidade de separação entre as ações políticas, administrativas e pedagógicas. Todas as questões ligadas à administração escolar, necessárias na perspectiva de democratização, são questões pedagógicas, são questões que se revelam na prática, onde reside a possibilidade da efetivação de ações que projetem a formação do cidadão participativo, responsável, comprometido, crítico e criativo.

Sabemos que é na dimensão pedagógica que se encontra, em grande parte, a possibilidade da efetivação da intencionalidade da escola. Dimensão pedagógica aqui entendida como aquela em que se definem as ações educativas e as características necessárias às escolas para cumprirem seus propósitos e sua intencionalidade.

Teóricos como Krawczyk (1999), Gentilini (2001), Ferreira (2004), entre outros que se dedicam ao estudo da democratização da escola, apontam para a responsabilidade dos gestores também na instauração e na manutenção desse processo de democratização, em todas as suas dimensões. Isto modifica o modo de olhar para as práticas administrativas e é neste movimento de busca pelas relações democráticas, com especial interesse nas dimensões pedagógicas, que percebo a instauração de um espaço, a partir desses estudos, que me permite pensar as significações que estão sendo construídas, constituindo os professores e, portanto, a própria formação dos sujeitos, priorizando as relações entre diretores e professores no percurso de sua profissionalização.

No entanto, em que pese o espaço instaurado pelos estudos sobre gestão democrática da escola para a reflexão sobre a formação de professores, as questões mais diretamente pedagógicas ainda aparecem dissociadas, nesses estudos, do campo de ação do diretor escolar, cristalizando, a meu ver, uma contradição imobilizadora do processo da melhoria na qualidade de ensino. Estas idéias parecem ser reforçadas quando considero as formas como vêm se configurando os estudos, a organização das “capacitações” desses profissionais e os laços que os prendem a discursos prescritos pelas políticas e pelas próprias produções acadêmicas, que os mantêm, inúmeras vezes, afastados do cotidiano das práticas pedagógicas.

Penso que as organizações política e administrativa da escola precisam colocar-se a serviço do trabalho pedagógico, o que significa muito mais que: compor turmas, turnos e horários adequados a critérios pedagógicos que favoreçam a aprendizagem; prever capacitação em serviço e assistência didático-pedagógica constante aos professores; definir equipes didático-pedagógicas (orientação pedagógica e educacional) de assessoria à atividade docente na escola; assegurar

horário para reuniões pedagógicas, abrindo espaço para a discussão sobre questões do ensino, socialização de experiências, pesquisa, reflexão e estudo sobre temas da educação que favoreçam a melhoria da qualidade do trabalho docente; articular as disciplinas do currículo de modo a assegurar conteúdos orgânicos e prever formas de suprir possíveis requisitos, sem rebaixar o nível do ensino; como nos definem alguns teóricos (Lück 2000 , Machado 2000). Essa listagem não pode ter o objetivo de elencar completa e perfeitamente as características pertinentes à gestão democrática, colocando-a em um patamar de generalidade que deve servir como modelo para todas as escolas.

As ações participativas também se constituem na tensão provocada pelas relações no interior das escolas, em um processo contínuo, dinâmico, e para compreender esse processo temos que considerar sua própria temporalidade, dessa forma temos que considerar também a transitoriedade de todas essas verdades.

A própria formação dos gestores tem sido alvo de condutas idealizadas. O discurso predominante sobre essa formação focaliza, principalmente, o papel dos gestores nesse processo, na tentativa de delinear o perfil que deve ser assumido por eles no desempenho de suas funções.

Estudos sobre gestão escolar, publicados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) em 2000, refletem as perspectivas de vários especialistas da área e configuram-se apresentando tendências teóricas para repensar o conhecimento e a formação dos diretores das escolas, divulgando propostas com base na organização de estudos que desenvolvam as competências e as habilidades que os qualifiquem a cumprir bem a tarefa de liderança na reconstrução das condições viabilizando um ensino de qualidade.

Lück (2000), organizadora desse documento, em seu artigo intitulado *Perspectivas da Gestão Escolar e Implicações quanto à Formação de seus Gestores*, propõe-se a analisar questões que considera fundamentais aos novos desafios da gestão escolar, como: as limitações do modelo estático de escola e de sua direção para a transição dinâmica, que leve à construção da autonomia das escolas e a formação de gestores, que respondam às novas exigências de outras formas de compreensão e a aquisição de habilidades especiais, para as quais devem desenvolver sua sensibilidade.

A responsabilidade maior do dirigente é a articulação sinérgica do talento, competência e energia humana, pela mobilização contínua para promover uma cultura organizacional orientada para resultados e desenvolvimento (LÜCK, 2000, p. 15).

Lück afirma que não se pode mais esperar que os dirigentes aprendam cotidianamente as múltiplas competências que lhe são inerentes. A responsabilidade educacional exige profissionalismo. Portanto, a capacitação dos dirigentes deve constituir-se em um processo aberto de formação continuada e permanente (2000, p.29).

Ainda nesse mesmo documento, Machado, atuante como consultora em gestão do Conselho Nacional de Educação (Consed), discute a capacitação dos gestores e apresenta a proposta de capacitação do Consed e das secretarias de educação.

A proposta reúne os delineamentos básicos de uma contribuição inovadora no campo da formação continuada de dirigentes escolares, tendo como referencial pesquisa realizada em âmbito nacional sobre as problemáticas básicas da gestão escolar. [...] O currículo está estruturado por problemas e voltado para o desenvolvimento de competências profissionais. Portanto, são as problematizações identificadas junto ao cotidiano escolar e à prática dos participantes que determinam as contribuições disciplinares da formação. Essa opção curricular adota o método de resolução de problemas, permitindo que a aprendizagem, como processo de apropriação e construção de conhecimentos, valores e atitudes se faça contextualizadamente, possibilitando a ação-reflexão-ação e o aprender a fazer, fazendo, como princípios pedagógicos desencadeadores do desenvolvimento das competências (2000, p.107).

Nesse documento, os cursos para diretores têm a pretensão de apoiar os gestores, oferecendo-lhes alguns instrumentos para fortalecer a sua liderança, estimulando-os a experimentar novas formas de melhorar a colaboração entre professores, familiares e comunidade, que consigam identificar os problemas e proponham soluções compartilhadas para resolvê-los, sempre visando fazer com que mais alunos aprendam mais.

A indagação que coloco nessa discussão sobre a formação dos gestores refere-se aos saberes estruturados com pretensão à objetividade em que se baseiam esses cursos. Ao se propor a estruturação dos conteúdos desenvolvidos nesses cursos, pautados em saberes dessa natureza, corre-se o risco de desconsiderar a dimensão histórica na formação dos gestores. Tal desconsideração, quer seja nos cursos ou no cotidiano das escolas, a meu ver, também se constitui em um instrumento neutralizador da democratização escolar.

Penso que a relação entre a prática administrativa e a prática pedagógica não pode ser negligenciada no conjunto que compõe o processo de formação dos profissionais da educação. Estudar as significações dos professores, constituindo-se

também sob o alcance da direção na escola, demanda uma nova valoração à historicidade dessa formação. Reencontrar os sentidos, muitas vezes imperceptíveis, produzidos nas relações entre professores e diretores, implica necessariamente a alteridade. É na relação com o outro que o jogo das compreensões aparece, carregado de interpretações e de história.

[...] um caminho a percorrer é precisamente aquele que nos aponta as relações atentas com a alteridade, porque elas nos permitem também, como a arte, escutar o estranhamento. As ações do outro, os dizeres do outro, premissas de sua cultura, quando confrontados com objetos e fenômenos que nos escondem as valorações que nós mesmos lhe atribuímos, mostram-nos o que não mais conseguimos enxergar (GERALDI, 2003a).

A formação não acontece no vazio, ela se materializa nas interações, um sem fim de relações. Se assumo que os papéis desempenhados pelo indivíduo são permeados pela relação com o mundo e com seus pares e que os lugares sociais, históricos e culturais, que os sujeitos ocupam em relações vividas, são determinantes em sua constituição, assumo também que é na relação entre sujeitos concretos, mediados pela linguagem, em uma cadeia discursiva infinita que os indivíduos se formam.

Pensar os lugares sociais, históricos e culturais em que os professores constroem as significações sobre a direção da escola significa pensar também na organização social, cultural e histórica do trabalho desenvolvido na escola. Isto requer pensar sobre a situação real da estrutura e funcionamento do sistema educacional brasileiro, que se desenvolveu em concordância com o sistema capitalista de produção de bens.

Esse sistema capitalista opera com uma lógica em que o produto do trabalho, e até o próprio trabalho, é objetivado pela “mais valia”, as relações dos indivíduos com a sociedade passam a ser relações gerais que impedem esses indivíduos, que precisam sobreviver e, portanto, vendem sua força de trabalho, de se organizarem coletivamente na busca de relações que permitam o desenvolvimento da individualidade.

Segundo Duarte (2004), o pressuposto ideológico do capitalismo provoca um processo de esvaziamento dos indivíduos e das relações sociais, “que acaba por resultar na separação alienada entre o indivíduo e o trabalho, ou melhor, na redução do indivíduo a um trabalhador em geral, a alguém que se caracteriza apenas por possuir força de trabalho em geral” (DUARTE, 2004, p. 156).

Nas sociedades capitalistas, a organização do trabalho escolar relaciona-se às regras desse sistema e os trabalhadores passam a ser pensados e avaliados a partir das categorias formuladas e legitimadas pelo processo de produção.

A divisão do trabalho é um processo complexo que deu origem a uma série de transformações no interior das escolas, além da fragmentação do conhecimento a ser transmitido e a fragmentação do próprio ato de ensinar, e, com a divisão das disciplinas, também se fragmentam as funções que devem ser ocupadas por especialistas. Segundo Fernandes (1994, p.103), esta divisão acaba gerando uma outra divisão no trabalho intelectual, por colocar a direção em condição superior à dos técnicos e os técnicos em relação hierarquicamente superior aos professores.

Segundo Snyders (2005), em sua obra intitulada: *Escola, Classe e Luta de Classes*, a hierarquização das funções acabou introduzindo uma forma de organização do trabalho que entra em contradição com os valores que a própria instituição busca defender e promover, no sentido de diminuir as diferenças sociais.

A hegemonia ideológica orienta os trabalhadores das escolas para a manutenção da divisão do trabalho, impedindo, dessa forma, a aproximação de uma crítica progressista e transformadora de sua atividade profissional. Silva Junior (1993) diz que a ampliação dessa “[...] realidade é tarefa de que deverão se ocupar prioritariamente os trabalhadores técnico-científicos politicamente organizados” (p.47). Nesta mesma direção, diz ainda que:

Estabelecidas sobre um fundo de relações antagônicas de classe, as relações de trabalho implicam ‘naturalmente’ a organização hierárquica e o controle do trabalho alheio. Assim interpretadas essas relações tendem a ser perpetuadas e disseminadas para o conjunto das atividades sociais, inclusive para as que se ligam à produção não material. Foi dessa forma que as escolas e os sistemas escolares submeteram-se, nas sociedades capitalistas – e o Brasil é o exemplo mais próximo e mais dramático de que dispomos –, a critérios de administração e a formas de organização interna que em realidade inviabilizam, em vez de favorecer, o alcance de seus objetivos (SILVA JUNIOR, 1993, p.47 e p. 48).

Em seu livro intitulado *A escola pública como local de trabalho*, o autor aborda este tema em uma ótica crítica distante de concepções tradicionais que possam ofuscar as ideologias que circulam a organização e a divisão do trabalho na escola. Oferece sua interpretação dos problemas dessa escola analisando-os em seu movimento, e sob a presença das formas de produção capitalista. Embora a obra tenha sido escrita em 1993, há mais de uma década, portanto, traz uma

discussão atualizada de questões que ainda se mantêm indefinidas no interior das escolas

As questões inerentes à relação escola e trabalho têm sido objeto de discussão intensa e continuada no debate acadêmico-pedagógico. Minha intervenção nesse debate teve a intenção precípua de colocar à luz um aspecto da discussão que, surpreendentemente, tem permanecido na penumbra. A escola é, ela própria, um local de trabalho. Como tal, tem que ser concebida, organizada e administrada. É provável que examinando seu interior a escola pública se capacite a entender melhor e a intervir mais conseqüentemente sobre o que acontece para além de seus limites. Para entender e contribuir melhor é preciso revisitar teorias, categorias e conceitos. É preciso rever pressupostos, admitir rupturas, produzir superações (SILVA JUNIOR, 1993, p. 146 e 147).

No tocante às relações entre o administrativo e o trabalho pedagógico, o autor fala que a administração deve estar a serviço da educação, ser condição para obtenção dos objetivos pedagógicos, e como tal deve ser pensada. “Trata-se de assegurar permanentemente a existência de condições para que o ensino se realize” (SILVA JUNIOR, 1993, p.76).

As relações de trabalho são atividades significantes em si mesmas, é por meio do trabalho que o ser humano faz a sua maior manifestação de presença ativa e consciente na sociedade. No processo de trabalho, isto é, no processo de alterar o mundo exterior a ele, é que o ser humano altera a si mesmo. Quanto mais desenvolve o seu trabalho, tanto mais desenvolve sua individualidade. É pelo trabalho que aprende a fazer uso de sua capacidade de recriar a si e às pessoas com quem se relaciona.

Portanto, são evidentes os efeitos do trabalho na vida dos sujeitos, a intensidade das exigências do trabalho reflete diretamente sobre a integridade física e mental dos trabalhadores, tema estudado por Dejours. Embora não tratem especificamente do trabalho escolar, seus estudos ganham importância nesta pesquisa pelo fato de analisarem os modos como as relações de trabalho constituem os trabalhadores.

O que visamos, através de uma pesquisa em psicopatologia do trabalho, é a possibilidade dos atores da mesma pensarem sua situação em relação ao trabalho, as conseqüências dessa relação na vida fora do trabalho e na vida em geral, ou seja mergulhar na dialética ator-sujeito (DEJOURS, 2002, p. 158).

Em uma abordagem histórica, o autor trata as relações de trabalho considerando também a questão da hierarquia e da divisão das funções, e como essas questões se entrecruzam na constituição dos sujeitos envolvidos.

É nas relações de trabalho, concretas, marcadas pela hierarquia e pela divisão de funções, que o professor e o diretor cotidianamente se formam no interior da escola. Portanto, penso que essa formação deva ser entendida em uma perspectiva que nos liberte de certos mitos internalizados, que alimentam a ilusão de que a escola será salva pela magia de se formar convenientemente os profissionais, apenas por meio de cursos de formação continuada, com currículos renovados, sem considerar que é também no contexto das relações cotidianas que professores e diretores vêm se constituindo.

Assim, acredito que considerar os educadores em suas relações de trabalho, no movimento de suas historicidades, facilita a compreensão do olhar que fazem de si mesmos. Este olhar é sempre possibilitado pelo outro, que os ajuda na ressignificação de suas próprias experiências, permitindo a ampliação da visão que fazem de si mesmos como sujeitos que formam e se formam nas relações de alteridade.

Somente em relação a outro indivíduo tornamo-nos capazes de perceber nossas características, de delinear nossas peculiaridades pessoais e nossas peculiaridades como profissionais, de diferenciar nossos interesses das metas alheias e de formular julgamentos sobre nós próprios e sobre o nosso fazer (FONTANA, 2000b, p. 62).

Estudos importantes como os de Fontana (2000b), Magnani (1997) e Soares (2001) apontam que o aprendizado, ou seja, a formação também se dá no trabalho, quando falamos dos significados e sentidos que estão sendo produzidos nessas relações de trabalho, considerando também as condições sociais de produção em que os sujeitos estão envolvidos.

Fontana (2000c, p. 109) usa a expressão “processo de formação pelo/no trabalho” e evidencia como esse processo acontece mesmo quando a escola ou suas instâncias administrativas colocam-se à margem dessa formação. Nessa mesma direção, Magnani (1997, p. 30) afirma que a formação em serviço “é parte do processo de formação de sujeitos, num dado momento histórico, em determinadas relações sociais de trabalho”.

Em sua obra *Em Sobressaltos: formação de professora*, Magnani (1997) busca refletir sobre a constituição de sua formação como professora de língua portuguesa, resgatando em sua memória os sobressaltos significativos vivenciados.

Com uma escrita não linear em suas narrativas, contempla episódios variados, descrevendo com clareza a forma como as relações na família, na sociedade, na escola em sua formação inicial, nos vários cursos que freqüentou, e no próprio percurso profissional influenciaram seu processo formativo, indiciando os aspectos determinantes de sua constituição pessoal e profissional. Sua pesquisa está centrada na análise minuciosa e abrangente desses episódios, ressignificando as relações vividas nas diferentes condições sociais, econômicas, políticas e pedagógicas de cada momento em relação ao tempo e o espaço em questão.

Guedes-Pinto (2002), na obra *Rememorando trajetórias da professora-alfabetizadora*, apesar de não tematizar diretamente as relações vivenciadas pela professoras que participaram de sua pesquisa, em seus percursos de vida e de profissão, também prioriza essas relações, que aparecem entretecidas nas falas dessas professoras e transcritas em seu trabalho. Estudando a trajetória histórica da vida das professoras alfabetizadoras, por meio de entrevistas, resgata todo o percurso, desde o modo como essas professoras aprenderam a ler, como passaram a se interessar pela leitura, em que ocasiões, quais as pessoas e como elas mediaram sua inserção como leitoras, até se tornarem professoras-alfabetizadoras e também no exercício de suas práticas, mediadoras de seus alunos, possibilitando “um mergulho [...] no cotidiano do passado e do presente das professoras” (2002, p.103).

Na obra *Como nos tornamos professoras?*, Fontana (2000b), apoiada na metáfora dos espelhos, tece análises sobre a constituição do ser professora, considerando sempre a dinâmica das interações de seis mulheres-professoras.

Os processos de interlocução que se estabelecem entre elas revelam os meandros da constituição profissional dessas professoras.

‘Tornar-se professora’, mais do que uma condição, foi também o processo pelo qual nos inserimos, de um modo específico, como mulheres e trabalhadoras, na corrente das relações de trabalho e das práticas educativas de nosso grupo social (2000b, p. 123)

Estudos como esses conduzem à compreensão de que a progressão de uma identidade profissional não se configura em um processo cumulativo, mas num movimento em que as rupturas modificam a visão que se tem do mundo. A articulação das vivências com o momento presente justifica os modos de significar a educação assumida pelos educadores ao longo de suas histórias.

A maneira de ser e de pensar de cada educador constitui-se, assim, nas suas interações, nas inquietações, nas desestabilizações, na heterogeneidade das situações, em seu percurso de vida e de trabalho. Se considero, além disso, que a relação “entre mim e os fatos” é sempre mediada pelo outro, posso indagar sobre os papéis que os parceiros desse percurso representam no processo formativo do professor, assim como o papel que ele próprio representa na formação de seus parceiros, buscando compreender, no movimento de suas histórias, os modos pelos quais modificam seus parceiros e são, ao mesmo tempo, modificados por eles.

Dar o foco desta pesquisa às significações elaboradas por professoras sobre o papel da direção escolar e de sua relação com o trabalho docente, em depoimentos sobre as relações vividas em suas trajetórias com diretores de escolas, significa estudar apenas mais um aspecto dos muitos que compõem formação dos professores, mas que deve ser considerado como um eixo, em torno do qual são geradas as condições no caminho dessa formação no cotidiano escolar.

V – O referencial teórico organizando a pesquisa

Tudo no mundo começou com um sim. Uma molécula disse sim a outra molécula e nasceu a vida. Mas antes da pré-história havia a pré-história da pré-história e havia o nunca e havia o sim. Sempre houve. Não sei o quê, mas sei que o universo jamais começou.

Que ninguém se engane, só consigo a simplicidade através de muito trabalho.

Enquanto eu tiver perguntas e não houver respostas continuarei a escrever. Como começar pelo início, se as coisas acontecem antes de acontecer? Se antes da pré-pré-história já havia os monstros apocalípticos? Se esta história não existe, passará a existir.

(CLARICE LISPECTOR)

Para compreender os processos de significação das professoras, ao olharem hoje para relações vividas com seus diretores, assumo, desde o início, uma perspectiva teórico-metodológica que, a meu ver, considera a problemática das Ciências Humanas em relação ao método, ao rigor e à cientificidade pretendida, a partir da questão da alteridade.

É dialogando com as idéias de Bakhtin e Vigotski que desenvolvi esta pesquisa. O pensamento bakhtiniano e vigotskiano têm como base filosófica o materialismo histórico dialético de Marx. Nesta concepção, o homem é entendido como um ser que se constitui culturalmente, nas relações em que está socialmente envolvido. A especificidade humana é pensada, portanto, a partir de condições concretas de existência.

Vigotski, no *Manuscrito de 1929*, traz a idéia de que sua teoria trata a questão da história como questão-chave na análise da natureza social e cultural do homem. Pino (2000, p. 48), ao analisar esse manuscrito, diz que “a questão da história é fundamental porque nos remete à matriz que constitui o contexto do pensamento de Vigotski”.

O conhecimento produzido pela psicologia sobre o homem ora explica o desenvolvimento humano como uma simples continuidade do comportamento animal (materialismo mecânico), ora como uma especificidade inata e sem qualquer vinculação com outras espécies (idealismo). Vigotski se opôs a essas idéias, dedicando-se a pesquisar as características especificamente humanas. Seus

estudos relativos ao desenvolvimento do pensamento e da linguagem pautam-se na idéia de que o pensamento é culturalmente mediado, sendo que a linguagem é o meio principal dessa mediação. Assim, o desenvolvimento das funções superiores no ser humano está diretamente ligado ao desenvolvimento histórico-cultural.

Bakhtin e Vigotski formulam concepções muito próximas a respeito da constituição dos sujeitos. Consideram que os papéis desempenhados pelo indivíduo são resultado de sua relação com o mundo e com seus pares e que os lugares sociais, históricos e culturais que os sujeitos ocupam em relações vividas são determinantes em sua constituição. É na relação entre sujeitos concretos, mediados pela linguagem, em uma cadeia discursiva infinita que os indivíduos se formam.

O que é inato não é capaz de produzir o indivíduo humano, na ausência do social. Assim, o modo de agir, de pensar, de sentir; os valores, o conhecimento, a visão de mundo são construídos socialmente, na relação com o outro, com os parceiros mais experientes do seu grupo. As conquistas individuais são resultados de processos compartilhados.

Tudo o que me diz respeito, a começar por meu nome, e que penetra em minha consciência, vem-me do mundo exterior, da boca dos outros (da mãe, etc.), e me é dado com entonação, com tom emotivo dos valores deles. Tomo consciência de mim, originalmente, através dos outros: deles recebo a palavra, a forma e o tom que servirão para a formação original da representação que terei de mim mesmo. [...] Assim como o corpo se forma originalmente dentro do seio (do corpo) materno, a consciência do homem desperta envolta na consciência do outro (BAKHTIN, 2000, p. 378).

O indivíduo se constitui socialmente, é herdeiro do patrimônio cultural de seu grupo e seu desenvolvimento dar-se-á em função de características do meio social em que vive. No entanto, aqui é necessário dizer que o indivíduo não é mero “receptáculo”. Góes lembra que

Se o plano intersubjetivo não é o plano do outro mas o da relação com o outro, se o reflexo do plano intersubjetivo sobre o intra-subjetivo não é o de caráter especular e se as ações internalizadas não são a reprodução de ações externas mediadas socialmente, então o conhecimento do sujeito não é dado de fora para dentro, suas ações não são linearmente determinadas pelo meio nem seu conhecimento é cópia do objeto. Não se trata, pois, de um sujeito passivamente moldado pelo meio. Por outro lado, posto que há uma necessária interdependência nos planos inter e intra-subjetivo, a gênese de seu conhecimento não está assentada em recursos só individuais, independentes da mediação social ou dos significados compartilhados.

O sujeito não é passivo nem apenas ativo: é interativo (GÓES, 2000b, p. 25).

Desse modo, a relação com o contexto sócio-cultural em que a pessoa se insere se processa de forma dinâmica e dialética diante de contínuas reorganizações; a constituição do funcionamento humano não acontece em etapas progressivas, mas sim mediada socialmente, num curso constituído por evoluções e revoluções, “[...] nossa consciência e identidade se constituem como contradição, e não como coerência; como multideterminação, e não como indeterminação; como confronto, e não como harmonia” (FONTANA, 2000b, p. 67).

É por intermédio dos signos que os indivíduos relacionam-se consigo mesmos e com os outros. Os sistemas de signos são criados pela sociedade ao longo da história da humanidade e a internalização desses sistemas, especialmente da linguagem, provoca modificações no comportamento individual.

Segundo Smolka, para Vigotski o sujeito “só pode ser compreendido na sua relação com o signo e, mais especificamente, com a linguagem” (1997, p. 36). A conquista da linguagem significa um marco no desenvolvimento humano, ela não só expressa o pensamento como também tem a função de organizá-lo. A linguagem nasce da dinâmica da vida e se produz entre sujeitos. Ela só pode ser pensada na interlocução com o outro, no princípio da alteridade.

Assim, somos constituídos em uma relação dialógica com os muitos outros com quem nos relacionamos. Bakhtin vai chamar de dialogia não somente o movimento que existe na relação entre quem fala e quem ouve, mas a totalidade da dimensão dialógica da linguagem. Brait explica a questão do dialogismo em Bakhtin, em uma dupla e indissolúvel dimensão.

Por um lado, o dialogismo diz respeito ao permanente diálogo, nem sempre simétrico e harmonioso, existente entre os diferentes discursos que configuram uma comunidade, uma cultura, uma sociedade. É nesse sentido que podemos interpretar o dialogismo como o elemento que instaura a constitutiva natureza interdiscursiva da linguagem.

Por outro lado, o dialogismo diz respeito às relações que se estabelecem entre o eu e o outro nos processos discursivos instaurados historicamente pelos sujeitos, que por sua vez, se instauram e são instaurados por esses discursos. E aí, dialógico e dialético aproximam-se, ainda que não possam ser confundidos, uma vez que Bakhtin vai falar do eu que se realiza no nós, insistindo não na síntese, mas no caráter polifônico dessa relação exibida pela linguagem (2005a, p. 94, 95).

Esta dinâmica está marcada pela multiplicidade de vozes, a polifonia, e também pela multiplicidade de sentidos, a polissemia. A dinâmica onde circulam os

sentidos produzidos nas interações remete à idéia de que os nossos dizeres são, na verdade, dizeres alheios que já nos constituem.

Para Bakhtin, “a língua constitui um processo de evolução ininterrupto, que se realiza através da interação verbal social dos locutores” (2002 p. 127). Ela configura-se num processo criativo, vive e evolui historicamente apoiada na comunicação verbal concreta, entre os indivíduos, materializa-se na palavra e nas formas de uso a ela relativas. Todas as palavras nascem socialmente e são marcadas pelos valores e pelas ressonâncias ideológicas que configuram os sujeitos em suas relações.

Logo, os sentidos que carregam não existem em si mesmos, como algo fixado previamente, eles são elaborados nas enunciações concretas. Cruz, ao estudar a apropriação dos significados convencionais pela criança, revela que a significação, nas elaborações de Bakhtin e Vigotski

[...] envolve a relação entre polissemia e unicidade da palavra. Ou seja, a produção de significações pode ser considerada como um movimento de articulação entre condições concretas de interlocução e os significados como formas lingüísticas culturalmente estabilizadas (1997, p. 57).

Portanto, as significações se constituem na tensão entre valores, conhecimentos e modos de pensar a realidade histórica, estabelecida por um dado grupo social e a apropriação singular dos sujeitos em condições concretas determinadas.

É a partir dessas concepções sobre a constituição do sujeito, a linguagem e a relação com o outro, elaboradas por Bakhtin e Vigotski e discutidas por seus interlocutores, que investigo as significações dos professores sobre o papel da direção escolar e de sua relação com o trabalho docente, em depoimentos sobre as relações vividas em suas trajetórias com diretores de escolas.

Vigotski (1996, p 86), ao discutir questões relacionadas ao método, diz: “é somente em movimento que um corpo mostra o que é [...]” e com estas palavras ele justifica que o estudo histórico do comportamento é fundamental para se chegar à essência dos fenômenos. Góes afirma que ele:

[...] argumenta pela necessidade de examinar a dimensão histórica e alerta para o fato de que privilegiar a história não é estudar eventos passados, mas sim o curso de transformações que engloba o presente, as condições passadas e aquilo que o presente tem de projeção do futuro (2000a, p, 13).

Para estudar as significações que os professores elaboram sobre o papel da direção escolar e de sua relação com o trabalho docente, em depoimentos sobre as relações vividas, tomo a memória das professoras entrevistadas como fonte principal para esta pesquisa. O esforço de reconstruir o passado é uma atividade do presente sobre o passado e, por isso, sofre interdições marcadas pelos usos da memória. O trabalho com a memória, ao mesmo tempo em que recupera alguns acontecimentos e fatos, negligencia e omite outros. Deste modo, não há como garantir um terreno estável no resgate histórico.

Como escreveu Cecília Meireles, as memórias são como florestas densas que escurecem; seus testemunhos exigem o olhar para o que está por debaixo das mesas e das cadeiras: recortes, parafusos, encaixes, pedaços de cola... as coisas naturais e verdadeiras. Os dados não estão a priori construídos, as informações nem sempre estão na superfície dos textos e exigem um trabalho de combinação, recomposição, montagem, cruzamento, complementação, e análise (LACERDA, 2003, p.29).

Ao tratar a memória, a abordagem histórico-cultural diferencia-se pela centralidade do signo na constituição do psiquismo. Como já mencionei, na perspectiva de Vigotski, o desenvolvimento das funções psíquicas especificamente humanas é mediado socialmente pelos signos, principalmente pela palavra, os quais, internalizados, constituem o plano de funcionamento interno do sujeito.

A especificidade da memória humana situa-se no fato de que os indivíduos são capazes de conservar as lembranças com a ajuda dos signos.

Nas lembranças, ficam apenas as coisas que realmente significaram, e que por terem significado é que ainda permanecem, suportando o passar do tempo. Os dizeres de Chauí, na apresentação intitulada *Os Trabalhos da Memória*, comentando a obra de Bosi : “fica o que significa. O que em mim fica? O que em mim significa?” (p. 22, 1995), completam esta idéia e dão suporte à pesquisa nesta direção.

Essa concepção obriga-me a considerar que as experiências e sentidos do ser professor transformam-se nas relações, é através do outro que se materializam as condições necessárias à internalização de outras formas de significação. Pino (2000) explica claramente esta questão quando diz que:

A problemática colocada pelo papel das relações sociais na constituição cultural do homem nos conduz a outra questão: a do mecanismo que possibilita a conversão dessas relações em funções do indivíduo e em formas de sua estrutura. Esse mecanismo é a significação veiculada/produzida pela ‘palavra do outro’. Como mostrei em outro lugar (Pino, 1992), o objeto a ser internalizado é a significação das coisas, não as coisas em si mesmas. Portanto o que é internalizado das relações sociais não são as relações materiais mas a significação que elas têm para

as pessoas. Significação que emerge na própria relação. Dizer que o que é internalizado é a significação dessas relações equivale a dizer que o que é internalizado é a significação que o outro da relação tem para o eu; o que, no movimento dialético da relação, dá ao eu as coordenadas para saber quem é ele, que posição social ocupa e o que se espera dele (p. 66).

Considerando que os sujeitos organizam e direcionam seu modo de ser e de se comportar mediados pelas relações sociais que estabelecem com os outros, as relações vividas por diretores e professores assumem um papel importante na constituição da subjetividade de ambos, bem como os significados que estão sendo produzidos nessas relações como resultados de múltiplas vozes as quais vão definindo a apropriação dos modos de ação dos sujeitos.

Os sujeitos e os procedimentos da pesquisa.

Com a questão de investigação fundamentada teoricamente, busquei pensar o instrumento a ser usado na pesquisa de acordo com o referencial teórico, e recorrer a procedimentos que facilitassem as minhas pretensões investigativas.

Para coleta do material empírico da pesquisa foram entrevistadas seis professoras do ensino fundamental. Privilegiei o ensino fundamental nas escolas públicas do estado de São Paulo, por isso, minha aproximação com as professoras entrevistadas aconteceu por meio das minhas relações profissionais com professores ligados à rede estadual de São Paulo e também por apresentação de amigas professoras.

Minayo, em *Desafio do conhecimento* (2000, p.99), fala da importância das entrevistas, por colocar relevância no ponto de vista dos atores sociais objetivados pela pesquisa. Neste caso, foi utilizado um roteiro aberto para orientar a conversa, mas foi garantido à professora, enquanto informante, discorrer livremente sobre o tema que lhe foi proposto.

Ao iniciar a entrevista, procurei esclarecer a professora sobre o objetivo do trabalho, em linhas gerais, explicando que o interesse da minha pesquisa era estudar as significações que elas elaboraram sobre o papel do diretor na escola; solicitei que relatassem o que lembravam das relações vividas com seus diretores, desde o começo de suas carreiras, e como essas relações marcaram suas vidas

profissionais. Pedi para contarem o que lembravam, e o que achavam importante nesses acontecimentos.

Minhas interferências ocorreram apenas quando sentia a necessidade de compreender melhor a situação que estavam narrando, então, pedia que falassem mais detalhadamente sobre o assunto. Tive como objetivo dar visibilidade às histórias singulares das professoras, possibilitando-lhes rememorarem os acontecimentos vividos e reconstruí-los pela vivência atual de cada uma.

Como pesquisadora, não me preocupei com formulações pré-fixadas, apenas pedi para que falassem sobre o que lembravam das relações que tiveram com seus diretores, e que sentimentos essas relações provocavam ainda.

O fato de terem sido seis professoras mulheres a participarem dessa pesquisa não significa que houve alguma intenção de gênero na escolha dos sujeitos. A importância deste estudo concentra-se em olhar para as significações sobre a direção que os sujeitos desta pesquisa produziram nas relações com seus diretores, sem focar especificamente a sua condição de gênero.

Procurei também não entrevistar professoras das minhas relações de trabalho, enquanto diretora, para evitar esse tipo de constrangimento. As entrevistas aconteceram no período de maio a setembro de 2005, foram agendadas previamente por contato telefônico, duravam em média duas horas e foram realizadas em locais variados, de acordo com a disponibilidade das professoras: Cleide e Cristiane foram entrevistadas em suas casas, Marlene, Ciça, Rosana e Marta, nas escolas em que trabalhavam.

Os depoimentos orais das professoras foram gravados em áudio e transcritos literalmente, revelando-se em um material rico para os procedimentos de análise.

Depois do material transcrito, foram enviados às professoras para serem lidos e só depois de confirmadas as informações é que procedi às análises.

Ao aproximar-me das falas das professoras, no processo de análise, orientei-me, por perguntas que, a meu ver, permitiam construir uma compreensão das significações elaboradas por elas sobre o papel da direção escolar e de sua relação com o trabalho docente, em depoimentos sobre as relações vividas, em suas trajetórias com diretores de escolas. Que sentidos podem ser atribuídos a essas falas? Que percepções acerca do papel do diretor de escola elas parecem revelar? Que indícios estes relatos nos dão sobre a compreensão da professora acerca de suas relações com a direção escolar? Como o lugar social do diretor é

significado por essas professoras? Como encontrar nos enunciados as posições do sujeito que os enuncia? Que relação a professora tem com o fato que enuncia?

Para identificar, compreender e tentar explicar tais marcas no discurso das professoras, que por vezes aparecem implícitas pela própria opacidade que a palavra comporta, foi preciso um esforço considerável para abandonar a análise formal com a qual fui acostumada a lidar durante esses anos todos na escola.

Depois de ouvir, por vezes incontadas, as gravações das entrevistas com as professoras, ler e reler as transcrições geradas das gravações, coloquei-me em um trabalho incessante de diálogo, de aproximação e confrontação com e entre os textos estudados e o material empírico e só assim sentidos foram apreendidos, possibilitando o recorte e a construção dos dados, bem como a sua compreensão. Outros olhares e leituras foram se constituindo nas entrelinhas do material empírico.

Para preservar a identidade das professoras entrevistadas, identifiquei-as por nomes fictícios. Todas elas são professoras do ensino fundamental, apenas a professora Marta também ministra aulas no ensino médio. Cleide, Cristiane e Marta tinham experiências em escolas particulares, mas também preferiram direcionar suas falas para as experiências vividas nas escolas públicas, pois foram unânimes em argumentar que a escola particular tem uma visão mais empresarial em sua constituição e o diretor é assumidamente um profissional administrativo distante dos professores. Nestas escolas, são os coordenadores que estão mais próximos dos professores, orientando-os pedagogicamente.

Todas as professoras entrevistadas têm mais de quinze anos de magistério. Marlene está há dezessete anos no magistério, Ciça há vinte e seis anos e a Rosana há quinze anos, todos em escolas públicas.

Cleide tem dez anos em escolas públicas e oito anos na escola particular, Cristiane tem catorze anos em escolas públicas e três anos em escola particular, Marta tem dezessete anos de escolas públicas e três anos concomitantes em escola particular.

Marlene, Cleide, Ciça e Cristiane atuam nas séries iniciais do ensino fundamental. Priorizei em números as professoras que trabalham com crianças de 1ª a 4ª séries, pelo fato de permanecerem todo o tempo em uma só escola e seu contato com o diretor ser maior. Rosana e Marta atuam com alunos de 5ª a 8ª. Todas elas procedem de escolas diferentes, com diretores diferentes, possibilitando a diversidade das experiências relatadas nas entrevistas.

Algumas delas exerceram e ainda exercem outros cargos: Marlene já substituiu a direção da escola em várias ocasiões, por motivos de férias e licenças.

Cleide atuou como assistente técnico-pedagógico (ATP) de língua portuguesa de 1ª a 4ª série na Diretoria de Ensino por quatro anos. Marlene e Cristiane foram coordenadoras pedagógicas por um ano. Ciça tem experiência como supervisora em rede Municipal.

Cleide, Cristiane, Ciça, Marlene, Marta e Rosana mostraram-se prontas em colaborar ao receberem o convite para participarem das entrevistas. Não pareceram se constranger em demonstrar o quanto estavam felizes por seus relatos serem alvo de um estudo com a seriedade acadêmica.

VI – RECUPERANDO E RESSIGNIFICANDO LEMBRANÇAS

Não é simples nem transparente o que se possa dizer sobre modos de significação. As múltiplas maneiras de compreender são apenas tentativas, no campo teórico, de explicar o quase inexplicável processo de desenvolvimento cultural do homem. Um desenvolvimento cultural que significa contradições e evoluções; desenvolvimento que adquire sentido no contexto em que acontece, portanto, desenvolvimento que é histórico.

(ANNA M. L. PADILHA)

Neste estudo, percebo que as relações entre as professoras entrevistadas e seus diretores apresentam-se marcadas por permanentes tensões, provocadas pelas diferentes posições que ocupam no interior das escolas. O papel do diretor aparece ora expressando relações de controle e de poder, ora compartilhando relações de conhecimento e de crescimento com as professoras.

A busca de compreender esse processo, priorizando as significações que as professoras fazem dele, também me desestabiliza. As respostas que buscava muitas vezes vinham por caminhos enviesados, cruzados, escondidos e para compreendê-los foi preciso rever conceitos adormecidos, embalados pela automatização das rotinas.

O confronto com as diferentes enunciações das professoras entrevistadas foi me permitindo uma aproximação das significações que elas fazem do lugar ocupado pela direção. O processo interativo entre mim e as professoras, alcançado durante as entrevistas, forneceu-me algumas possibilidades concretas para olhar as relações que vivenciaram e ainda vivenciam com seus diretores, indicando caminhos a serem trilhados nestas análises.

As entrevistas revelam modos singulares de ocupar e de viver o lugar do professor e do diretor no cotidiano escolar, elas mostram as ressignificações que as professoras, sujeitos desta pesquisa, produzem e re-produzem, ao se colocarem, hoje, frente às lembranças de episódios que constituem suas vidas profissionais.

Desta forma, optei por discuti-las individualmente, procurando na singularidade das situações relatadas, que, por si, refletem e refratam outras significações, os argumentos para iniciar esta discussão.

Traçar esse movimento de modo uniforme, procurando de imediato as regularidades e as diferenças apontadas nas narrativas das professoras, seria uma pretensão equivocada pela própria complexidade das entrevistas. Por outro lado, os

sentidos que foram sendo produzidos pelas professoras para o lugar da direção escolar trazem elementos que permitem uma aproximação de caráter mais genérico sobre as relações entre professores e diretores, e as condições de produção mais amplas dessas relações.

Assim, durante as análises, fui tecendo aproximações e distanciamentos entre as entrevistas, não apenas identificando regularidades e diferenças, mas construindo um diálogo, por vezes tenso, entre as falas das diferentes professoras.

Os depoimentos não serão apresentados na íntegra, optei por organizá-los trazendo recortes de trechos das falas de cada uma e acrescentando outras informações necessárias.

Cleide

*Essa diretora foi muito decisiva pra mim...
Ela deu a maior força... Acho que foi aí que
eu comecei a querer ser professora...*

Cleide

A entrevista da professora Cleide aos poucos foi se transformando em um campo prazenteiro para se pensar a importância das relações escolares na constituição dos professores. Cleide revela como sua formação profissional vai se materializando no movimento de sua trajetória, dando a ver a importância que as diretoras com quem conviveu tiveram na sua formação como professora e também na sua escolha em ser professora.

Para ela, a volta ao passado constitui-se em novas maneiras de entender o próprio percurso se fazendo. Por vezes, a professora se flagra surpresa com os significados que atribui hoje para essas relações passadas, e parece se deixar tomar por um esforço prazeroso na busca dessas lembranças.

*... falando agora, olha que coisa... É que eu comecei a pensar,
como as diretoras tiveram importância na minha vida...
Interessante... Eu não tinha me dado conta disto antes. Acho que
começo a entender melhor o que eu sou, ou porque me constituí
desta maneira.*

Reconhece que no começo de sua atuação como professora não sabia ensinar muito bem pela sua pouca experiência, mas compensava essa aparente deficiência com a responsabilidade e envolvimento que tinha com os assuntos escolares.

Atribui o bom relacionamento que teve com suas diretoras ao fato de ser uma professora responsável. Cleide foi aluna das suas duas últimas diretoras da rede estadual, no curso de magistério em nível médio, mas, só mais tarde, com os deslocamentos provocados pela própria elaboração que está construindo no momento da entrevista, é que ela vai reconhecer esse fato também como mediador desse bom relacionamento.

Descreve sua primeira diretora como alguém com comportamento autoritário, impositivo, mas com quem, mesmo não concordando com essa forma de administração, também conseguia manter um bom relacionamento. Apesar de

deixar claro que não gosta da burocracia, compreende a hierarquia da escola e a necessidade de se cumprir certas exigências estruturais impostas pela organização escolar. Não se mostrando rebelde, assume uma postura de cooperação quanto a essas questões.

Eu sempre levei tudo muito a sério, eu era uma professora que não dava trabalho para as diretoras, eu não flauteava, nunca faltava nem chegava atrasada, entregava os planejamentos na data, e nunca deixei o diário de classe atrasado.

Cá entre nós! Nunca gostei dessas regras, isso até me deixava chateada, mas logo que elas me pediam, fazia e punha na mesa, então... Também sempre me envolvi com as coisas da escola, com os projetos da escola.

Ao se referir à sua primeira diretora, manifesta mais uma vez como entende o uso que ela fazia do poder que lhe era concedido pela hierarquia do cargo, fala sutilmente sobre a proposta da direção para tentar mantê-la na escola por ocasião de seu ingresso como efetiva na rede estadual. Sua enunciação indicia o uso do poder pela direção também na atribuição dos cargos.

A diretora estava tentando de tudo para que eu escolhesse e voltasse para lá, eu escolheria e tinha que assumir em janeiro, em fevereiro, no começo do ano letivo, ela daria um jeito para eu voltar, eu não sei como eram essas coisas, mas não deu certo.

Nesta fala, a professora não manifesta nenhum desconforto com a tentativa da direção trazê-la de volta para escola, e nem com o fato desta tentativa ter sido frustrada.

Eu escolhi e fui para outra escola, peguei uma 1ª série, a diretora tinha sido minha professora no magistério. Essa diretora foi muito decisiva pra mim, porque eu ainda não tinha certeza se queria ser professora ou não. Eu não estava na escola por opção, e foi quando eu peguei esta 1ª série que eu comecei a fazer aqueles cursos de alfabetização teoria e prática, por necessidade. Ela deu a maior força. Acho que foi aí que eu comecei a querer ser professora... Pensei, vou fazer alguma coisa para ser professora... Todo curso que tinha na delegacia ela me mandava, eu estava crescendo, e também isso repercutia na escola.

Eu cresci muito nesta época, foi uma época muito importante para mim, eu acho que foi assim que eu fui me constituindo a professora que eu sou.

Ao tocar na interferência pedagógica das diretoras em seu trabalho, a professora demonstra como significa a relação entre direção e o trabalho pedagógico, relata que nenhuma delas nunca entrou na sala de aula para saber o

que ela estava fazendo, fala que o apoio que recebeu foi no sentido de provisão dos materiais, e a cumplicidade em criar condições para que pudesse freqüentar cursos fora do ambiente escolar, até porque era um momento em que estava voltada para isso.

Nunca parei para pensar nisso, mas agora que estamos conversando, é que eu estou elaborando.

Agora... Como as diretoras ajudavam, além disso, eu também não sei, eu acho que elas ajudavam não atrapalhando.

Eu nunca me dei bem com o autoritarismo, mas eu nunca tive problemas com as diretoras.

Elas cooperavam naquilo que já te disse, no dia-a-dia, preciso disso, "preciso daquilo"...

A professora fala como a direção a apoiava provendo os materiais de que precisasse, conta que na época, quando chegava o material que o estado mandava, era trancado numa sala a que ninguém tinha acesso, mas tudo que ela pedia era providenciado prontamente. Indaguei à professora se isso acontecia com todos os professores, ela responde:

Não sei dizer para você se era só para mim, eu acho que era para alguns professores, não para todos, não era para mim especificamente, mas era para alguns.

Tinha restrições, por exemplo: A escola dava caderno para as crianças carentes, quando eu pedia era na hora, na hora que eu pedisse tinha alguém que ia buscar e me entregava o que eu precisava, mas também tinha professor que pedia... Pedia... Pedia... E demorava... E tinha que ficar pedindo, eu acho que isso acontecia porque elas passavam dos limites, essa é a impressão que eu tenho, nunca parei para pensar nisso, mas...

Com essa fala, a professora dá a ver como significa a forma individualizada de a direção tratar os professores. Justifica a atitude diferenciada da direção com o abuso no uso do material pelas colegas que não eram atendidas, indiciando com isso que o privilégio do pronto atendimento acontecia pelo desempenho do trabalho.

Elas eram aquelas diretoras que atendiam no que você precisasse, não deixavam a gente no ar, sem saber o que estava acontecendo, mas elas não tinham uma relação direta com o que acontecia nas salas de aulas. Elas não ficavam cobrando como se estivessem vigiando o trabalho.

Agora... Eu não sei... Talvez elas cobrassem e eu nem sentia essa cobrança.

Havia um bom relacionamento entre nós, não só pelo fato delas terem sido minhas professoras, porque elas também tinham um bom relacionamento com outros professores, não era só comigo.

Elas não tinham uma cobrança autoritária como a primeira diretora, não era uma cobrança pegando no pé, eu não sentia isso, não me incomodava.

Eu acho que era mais uma parceria.

A professora levanta a hipótese de ter sido cobrada sem perceber pela direção, com esta fala, ela indicia que, de certo modo, considerava em sua atuação a expectativa que a direção tinha em relação ao desempenho de seu trabalho. Neste sentido, Bakhtin (2002) diz: “Se o discurso ignorasse totalmente o destinatário (um tipo impossível de discurso, é claro), a possibilidade de decompô-lo em constituintes seria zero” (p.142). Amorim (2004) comenta esta citação dizendo:

A resposta presumida do outro atua no meu enunciado. Essa resposta, eu a presumo como uma espécie de fundo perceptivo sobre o qual minha palavra seria recebida: o grau de informação que o destinatário possui acerca do assunto tratado, suas opiniões, seus preconceitos, suas simpatias, etc (p.122).

O olhar que a professora coloca sobre as práticas das duas últimas diretoras é de segurança, apesar da distância que pareciam manter com o que ocorria na sala de aula, demonstrando um aparente desinteresse pelas questões pedagógicas. Essa distância é considerada positivamente pela professora. A direção que não tematiza explicitamente o caráter pedagógico de suas ações acaba por manter as decisões pedagógicas da professora a salvo dos mecanismos de controle. É como se a omissão garantisse um espaço que permite ao professor realizar determinadas ações.

Para Cleide, a direção cumpre seu papel ao assegurar a existência de condições para que o ensino se realize. E é essa a significação que Cleide faz do trabalho da direção, com o reconhecimento de um trabalho cooperativo entre direção e professora.

Como já disse, Cleide só passa a considerar o relacionamento antigo que teve com as diretoras como significativos na sua formação e na sua decisão em ser professora, ao re-elaborar suas lembranças.

Eu sei, nós tínhamos uma história, eu fui aluna delas e agora eu sei que isso influenciou o olhar delas para comigo, mas é agora que eu estou me dando conta disso, assim como também eu sei que elas influenciaram na minha decisão de ser professora, porque se eu tivesse tido três diretoras no estilo da primeira, eu não sei se eu teria escolhido ser professora, sem dúvida foi a força e o incentivo das duas outras que influenciou essa minha decisão.

Elas davam muito valor para o estudo, e incentivam muito a gente para aprender, para crescer, e isso foi decisivo na minha formação de professora.

O discurso da professora revela o movimento em que ela se coloca; ao buscar suas lembranças, vai ressignificando sua constituição profissional, e cria outras formas de significação para as suas experiências. Reconhece a importância do outro em sua vida profissional, quando declara que se não tivesse aquelas diretoras, poderia não ter optado pelo magistério, ou ainda, como ela própria diz, ter se tornado uma professora infeliz.

A professora não nega alguns desconfortos na profissão, como, por exemplo, a burocracia dos planejamentos, e outras exigências estruturais do ambiente escolar, com os quais não concorda, mas mesmo sem aprová-los, acaba por acatá-los e cria subjetivamente uma relação com a organização do trabalho burocrático na escola sem sofrimento.

Cristiane

A gente sentia que elas trabalhavam juntas, não era uma maravilha, porque todos estavam crescendo, aprendendo, mas tinha coerência.

Cristiane

Cristiane traz em seus enunciados marcas da objetividade, da maturidade e da segurança com que lida com as significações que construiu nas relações com seus diretores. Apesar de crítico, seu discurso assume também um caráter de tranqüilidade quando fundamenta a opinião que sustenta sobre o assunto.

Conta que teve apenas quatro diretores; com o primeiro conviveu pouco, apenas um ano. Logo que assumiu essa escola, foi indicada por ele para a coordenação. Apesar de não ter experiência profissional, a professora aceita a indicação, e acredita que esse período foi muito importante em seu crescimento; ela refere-se a esse tempo como um tempo em que aprendeu muito. Ela freqüentava um grupo de estudo na Diretoria de Ensino, fazia cursos, e o diretor a ajudava a passar para os professores o que ela aprendia.

Depois de um ano, teve que mudar de escola e encontrou uma direção autoritária e com muita dificuldade de relacionamento.

Fui para outra escola onde tinha uma diretora com bastante dificuldade de relacionamento com os professores, ela era bem autoritária, o que ela achava certo, não tinha que discutir, era certo e tinha que ser feito, não era nem um pouco flexível.

Era tudo muito complicado. No início tive muita dificuldade de me expor, de falar, eu acho que depois com a confiança que fui adquirindo e a prática eu fui ficando mais confiante no meu trabalho. No começo eu observava muito, tudo que acontecia. Quando alguma professora tentava fazer algo diferente, ela não concordava, ela barrava, era muito difícil, eu nunca tive nenhum atrito com ela, mas também, eu nunca pedi nada, eu já sabia que ela não ia concordar, então... eu nem pedia.

Seu relato indica a maneira como age para se proteger e sobreviver ao autoritarismo das intervenções administrativas no cotidiano da escola. Ela não entra em conflito direto com a direção e resolve suas obrigações escolares a seu modo, sem pedir nada. Ao observar com atenção tudo que acontecia, tem como indicador que não pedir nada à direção era a melhor estratégia para manter a tranqüilidade do trabalho.

Depois ela se aposentou no meio dessa minha caminhada, e ficou uma assistente dela por algum tempo, que já era muito diferente, aí os professores começaram a andar. E também, já era uma época que tinha coordenadora, a coordenadora era da época antiga, mas ela tinha muita boa vontade. Era bem a coordenadora que cuidava dos professores, mas a diretora dava todo o respaldo e concordava com tudo que a coordenadora fazia, a gente sentia que elas trabalhavam juntas, não era uma maravilha, porque todos estavam crescendo, aprendendo, mas tinha coerência.

Em seguida com a troca de direção, ela reconhece as dificuldades, mas reconhece também a coerência no trabalho da nova equipe, e se manifesta favorável a esse comportamento coerente da direção e da coordenação, apesar das dificuldades.

Seu depoimento inicial tem as características de uma descrição dos acontecimentos. Em seguida, Cristiane passa a fazer seus comentários no tempo presente, indicando, com isso, que o tempo presente constitui o tempo principal do tempo narrado. Guedes-Pinto (2002), em seus estudos sobre a leitura como prática constitutiva dos professores, explica esses modos de exposição dizendo que as falas descritivas “são característicos do ‘mundo narrado’, no qual os elementos, quando narrados, perdem muito de sua força, permitindo aos interlocutores uma atitude mais relaxada” (p. 190) e dessa forma tratam os acontecimentos do passado como um panorama de fundo para falar do presente, isso quer dizer que a leitura que a professora faz hoje dos acontecimentos vividos traz embutida uma atitude de compromisso com o que pensa, no presente, sobre a direção escolar. E é quando ela projeta esse pensamento que podemos identificar a ironia e a crítica da professora às práticas autoritárias.

O difícil do diretor é que eles acham que nunca passaram por uma sala de aula, eles esquecem.

A meu ver, eles todos acham que o diretor cuidando só da parte administrativa da escola é o essencial, eu acho que não. Ele tem que se preocupar também com a parte pedagógica sim. Se é que existe diferença entre parte pedagógica e parte administrativa dentro de uma escola.

Se cada um exercer a sua função da melhor maneira possível, o professor consegue desenvolver o seu trabalho melhor.

Por exemplo: nós tínhamos dificuldade de trabalhar com o vídeo na sala de aula, por parte da administração da escola. Aí vem a influência da parte administrativa. Ela dificultava.

Tem ainda muitos diretores que não vêem isso, se ele não conhece a parte pedagógica, se ele não sabe o que o professor está fazendo na sala de aula, ele barra o que o professor está fazendo, faz com que o professor não consiga desenvolver o seu trabalho. Se

o diretor não participa, ele não consegue ter essa visão, de estar dia a dia com os alunos.

Assim como Cleide, a professora Cristiane parece reivindicar uma articulação maior entre as atitudes administrativas do diretor e as práticas pedagógicas da escola, pois entende a concretização da educação interligada. Para a professora, a articulação entre meios e fins não pode apresentar-se separadamente, entende a concretização da educação interligada às condições concretas que devem ser asseguradas pelas ações administrativas. “Estabelecer com clareza quais sejam essas condições constitui o ponto de partida da ação administrativa” (SILVA JUNIOR, 1993, p. 75).

Aí eu fui para outra escola, lá eu cresci muito, o diretor era muito preocupado com a parte pedagógica, diferente dos outros, ele conversava muito sobre o pedagógico com todos os professores,

Na época, me lembro que ele trabalhava muito com os pais da APM [Associação de Pais e Mestres], eles trabalhavam e conseguiam dinheiro, e com esse dinheiro ele conseguia trazer recursos para a escola, como pagar psicólogos, por exemplo, não deixava faltar merenda, proporcionava para os professores cursos na Unicamp, ele tinha uma outra visão, valorizava o professor que sabia, que estudava.

Neste momento de seu discurso, Cristiane dá a ver como significa a preocupação do diretor com o trabalho pedagógico, ela fala do modo como ele provia os recursos materiais e como ele usava desses recursos para facilitar à professora a sua própria formação porque o diretor valorizava o professor que estudava. Em seguida, ela fala também de como ele escolhia os professores, e como interferia diretamente nas ações pedagógicas ao entrar nas salas de aula.

Uma coisa que ele também fazia era atribuir aula para os professores que ele conhecia, ele escolhia os professores da escola dele, não se importava com pontuação, coisa que no momento era proibida, e arrumava encrenca para todos os lados, era um diretor muito polêmico, não obedecia as ordens da D. E. [Diretoria de Ensino]

Neste depoimento, ela também fala do diretor usando de seu poder na atribuição dos cargos, mas que, neste caso, assim como no caso da professora Cleide, é aceito com tranquilidade porque, na significação da professora, o uso desse poder se manifesta para proteger os objetivos educacionais mais relevantes. A contratação de professores aparentemente comprometidos parece ser aqui

compreendida como uma garantia a mais para o bom funcionamento da escola e não para satisfazer preferências particulares da direção.

Ele se preocupava muito com a vivência dos alunos, entrava na sala de aula, via o trabalho dos professores, eu gostava quando ele entrava na sala porque ele via o meu trabalho e valorizava, dava sugestões de como trabalhar com os alunos... estava sempre com a gente. Eu aprendi muito, dava resultado com os alunos.

Cristiane também parece aceitar, com prazer, as entradas do diretor em sua classe, bem como suas interferências em seu trabalho. Tais interferências parecem ser vistas como possibilidades de aprender, ancoradas numa relação de confiança. A entrada do diretor na sala é percebida como reconhecimento e valorização do seu trabalho.

Encontro, no depoimento de Cristiane, indícios de uma outra compreensão, que parece contrapor-se à compreensão da professora Cleide quando ela fala que acha que o diretor “ajuda quando não atrapalha”, indiciando a importância da liberdade em suas aulas.

Por outro lado, caminham em paralelas as observações que as professoras fazem sobre a importância que as direções atribuíam ao estudo, e como esses diretores providenciavam as oportunidades para que as professoras participassem de cursos fora do ambiente escolar.

Outro ponto de concordância entre as significações das professoras é que ambas indiciam o desempenho que têm no trabalho como um aspecto fundamental para o bom relacionamento que mantinham com as direções; Cleide se diz uma professora que “não flauteava”, e Cristiane também indicia sua permanência na escola pela sua competência, uma vez que declara firmemente que o diretor escolhia os professores de sua escola julgando-os pela competência.

Ciça

Esse diretor fez com que eu enxergasse muitas coisas, e não foi a duras penas não... Ele me fez refletir, me fez entender uma coisa tão simples, mas que às vezes, a gente nunca pensa.

Ciça

Ciça parece escolher com cuidado as palavras para contar como foi se constituindo professora na heterogeneidade das situações por ela vividas, nas experiências cotidianas com seus diretores, materializando conflitos diversos expressos em sentimentos, valores e desejos em suas múltiplas dimensões.

Pedir para Ciça falar das relações significativas que manteve com seus diretores remeteu-a a um tempo distante, mas ainda importante em suas lembranças. Ela começa relatando a relação marcante que teve com seu diretor ainda nos tempos de aluna, no curso “ginasial”. Nesse discurso, vai ressignificando e revelando cuidadosamente o seu passado, que se entrelaça ao seu presente.

Suas lembranças trazem a figura desse diretor sempre presente entre os alunos. Embora hoje o definisse como muito rígido, na época não o via com essa lente. Conta que também recebia uma educação muito rígida em sua casa e, por isso, entendia como bem intencionadas e justas as ações do diretor.

A narrativa dá a ver claramente como a sua condição concreta de vida não lhe permitiu outra opção a não ser a do magistério. Como única possibilidade de prosseguir seus estudos, ela termina o curso normal, casa-se e se desinteressa pela escola; só mais tarde, depois do nascimento das filhas, é que volta a trabalhar como professora, para ajudar nas despesas.

Só mais tarde, eu prestei o concurso e ingressei na prefeitura como professora da pré-escola e comecei a trabalhar.

Depois eu prestei o concurso da rede estadual, ingressei e fiquei acumulando cargo nas duas escolas.

Fui para o estado e peguei um diretor maravilhoso, foi pouco o tempo que eu fiquei lá, porque eu estava substituindo uma licença, mas ele falava coisa que ninguém falava na época como: – Dêem os livros nas mãos das crianças, elas não vão à biblioteca, o lugar é na sala de aula, o livro não é sagrado... E para mim, que nunca tive livros meus, para estudar, o livro era sagrado, e eu ficava pensando... Eu vou dar esses livros nas mãos dos alunos, eles vão levar para casa... Como é que isso vai voltar?

O diretor dizia: – Mesmo que as crianças só peguem nos livros, só amassem, só olhem... Eles têm esse direito.

A gente sempre ouviu outra coisa! Isso era uma coisa que ninguém dizia, e para mim isso gerava uma certa angústia, até hoje eu tenho o maior cuidado com os meus livros, e ainda acho que eles são meio sagrados... Esse diretor fez com que eu enxergasse muitas coisas, e não foi a duras penas não... Ele me fez refletir, me fez entender uma coisa tão simples, mas que às vezes, a gente nunca pensa.

Ele disponibilizava os livros para os alunos, mesmo que eles rasgassem ou não trouxessem de volta, o importante era o aluno ter o contato com o livro.

O diretor, ao falar sobre a importância de a criança ter um contato direto com os livros, interfere diretamente numa decisão de caráter mais estritamente pedagógico, que provoca uma situação de confronto expressa pela angústia da professora. Seu dizer aponta que, ao propor o caminho para a reflexão do professor, o diretor não perde o componente de controle que o lugar que ele ocupa impõe. Mas tal controle, ao assumir a forma de uma tentativa de diálogo, de convencimento, de argumentação, é compreendido pela professora como uma conduta formadora que implica compartilhar conhecimentos e discutir, refletir sobre posturas e experiências.

A professora prossegue falando com ternura de outro diretor com quem conviveu, e conta como esse diretor se envolvia respeitosamente com os assuntos escolares no cotidiano.

Outro aspecto importante nos relatos de Ciça é a maneira desse diretor se relacionar com os alunos, e como isso vai influenciar e marcar a maneira que ela própria construiu para lidar com seus alunos ao dizer: *ele me ensinou muitas coisas, principalmente como tratar os alunos*

“Ensinar” ao professor modos de lidar com os alunos e com questões relativas à prática pedagógica parece ser a compreensão de Ciça sobre o papel do diretor em relação ao trabalho pedagógico.

O diretor estava sempre com a gente, ele entrava na classe, conversava com alunos e tinha um bom relacionamento com os professores, eu gostava quando ele entrava na minha sala de aula porque ele via e valorizava o meu trabalho.

Ele mostrava muita sabedoria. Ele conversava com os professores, com os alunos, com os funcionários, e vivenciava tudo junto com a gente na escola. Ele olhava o caderno dos alunos e elogiava sempre, mesmo que não estivesse muito bom, ele era muito humano. Ele me ensinou muitas coisas, principalmente como tratar os alunos.

O fato de o diretor entrar na sala de aula e valorizar o trabalho da professora é percebido com simpatia. Esta fala pode ser aproximada do que diz a professora Cristiane, que também significa como possibilidade de aprendizado e como valorização de seu trabalho as entradas de determinado diretor na sua sala de aula.

As narrativas de Cristiane e de Ciça sinalizam positivamente o fato de o diretor conhecer o trabalho que estão desenvolvendo em sala de aula. Sentem-se seguras quanto ao alcance dos objetivos se estão respaldadas na cumplicidade da direção.

Mais adiante, a professora conta que não foi só com as facilidades que se constituiu a professora que é. Fala de sua passagem por uma outra escola em que o diretor gritava muito com os alunos e com os professores e como os professores evitavam até passar perto dele com receio de suas broncas infundadas.

A minha classe ficava em cima da sala dele, se a gente andava lá em cima... Ele escutava lá embaixo... Ele subia...

As crianças também tinham medo..., eu acho...

Eu queria trabalhar com músicas, com jogos na matemática, eu queria que as crianças se soltassem, mas tudo era uma dificuldade, tudo tinha que pedir, por causa do barulho, se precisasse sair da sala então...

Ele só se preocupava com a disciplina, eu não me lembro dele falando nada do pedagógico.

Silva Junior (1993) analisa que a realização do ato de ensinar depende do entendimento que a direção tem da dimensão de seu próprio trabalho. O desconhecimento sobre a essência do ato educativo não propicia as condições necessárias para que esse ato se realize e acaba por estabelecer relações centradas na dominação, muitas vezes como forma de os diretores se protegerem de situações que exigem um maior envolvimento, e essa outra maneira de agir por parte da direção também está contida nos depoimentos de Ciça.

A professora vai revelando, nas entrelinhas de suas enunciações, como organizava as suas ações pedagógicas de acordo com as significações que construía sobre a forma de administração que seus diretores impunham, como diz Silva Junior (1993).

Quando 'ministra' sua aula, o professor 'administra' essa aula, ou seja, estabelece as condições em que a aula se processa. Em seu trabalho docente fundem-se o comportamento administrativo e o comportamento técnico-didático. O domínio das condições é a garantia da realização do ato de ensino (SILVA JUNIOR, 1993,p.75).

Ciça continua narrando:

Depois de algum tempo ele saiu da escola, eu não sei por que, e a vice assume a direção, a decepção foi maior. Ela agia igual a ele. E o que foi pior ainda é que eu percebi que ela mexeu na minha pontuação para beneficiar outra professora a passar na minha frente, e isso foi constatado. Eu pedi revisão da pontuação, ela aumentou a minha, mas aumentou também a da outra professora e eu não pude fazer nada.

Isso tudo me deixou muito chateada, marcou muito, e eu fiquei desiludida com os diretores, porque se eles podem fazer essas coisas, para que se precisa de diretores então?

Comecei a ficar meio distante, e passei a pensar: “vou fazer o meu trabalho na sala de aula e pronto”.

Contrapondo-se às significações das professoras Cleide e Cristiane, a professora Ciça mostra claramente que não concorda com o poder do diretor sobre a manipulação dos cargos e dos direitos já conquistados pelos professores na escola. Indignada e impotente diante desse poder, assume o silêncio e o distanciamento como forma de resistência.

Se for certo que no jogo das relações sociais, em que se forjam sentidos, o silêncio é significado, também é importante não perdermos de vista o fato de que, ele mediando as relações entre linguagem, mundo e pensamento, também significa (FONTANA, 2002,p 50).

Considerando análise de Fontana (2002) em seus estudos sobre o silêncio como constitutivo da profissão docente, a atitude de silêncio e de distanciamento preferido pela professora também é um processo gerado e alimentado nas e pelas relações de alteridade travadas no cotidiano da escola onde as relações de poder se mostram invencíveis. É o silêncio a forma que a professora Ciça usa em várias situações para manifestar a não aceitação de certas situações.

A professora Cristiane, ao dizer: “*eu nunca tive nenhum atrito com ela, mas também, eu nunca pedi nada, eu já sabia que ela não ia concordar, então... eu nem pedia*” também parece se valer do silêncio como resistência, como forma de evitar atritos com o diretor. Ao dizer que não pedia nada à direção, a professora antecipa o seu silêncio quando percebe que não será atendida.

Ciça conta sobre outra experiência que teve com um diretor que gostaria de nunca ter encontrado; esse diretor dizia que resolvia tudo em conjunto, mas na verdade era só ele que falava. Ciça fala de como esse diretor, por qualquer motivo, tirava os professores da sala de aula e fazia uma reunião. As crianças ficavam

soltas sem ter ninguém olhando por elas, e isso preocupava os professores. Se algum problema surgisse com um professor, ele reunia todos os outros e dizia que o problema seria resolvido em conjunto, mas o que fazia era ficar humilhando o professor. Dizia que era o grupo que daria a solução, mas induzia as decisões, anotava tudo em um caderno e, na significação de Ciça, isso era muito constrangedor para o professor e para os colegas.

Essa condição imposta, que acaba por deflagrar constrangimento e conseqüentemente abala as relações entre os colegas de trabalho, é entendida e explicada pela professora como uma manobra usada pela direção na tentativa de dizer-se democrática, mas que na verdade visava o não-fortalecimento do grupo, e isso não agradava os professores. Fontana (2002) fala sobre o comportamento de certas chefias que “jogam com as relações psicoafetivas espontâneas que existem entre os indivíduos sob seu comando, criando uma atmosfera de desconfiança e disputa que divide o grupo” (p. 57).

A forma de a professora lidar com situações desse tipo parece ser relativa também aos modos de como isso é feito e como isso a afeta. Cleide, ao relatar que era atendida prontamente pela direção quando precisava de algum material, e que tinha professores que ficavam pedindo e não eram atendidos, também enuncia uma situação constrangedora entre os colegas, mas que entende como conseqüência do abuso dos professores no uso dos materiais.

Com isso fui ficando cada vez mais na minha, cuidava da minha sala de aula, procurava fazer o melhor para meus alunos.

Tive várias oportunidades para ser diretora, mas, nunca quis assumir a direção. Agora, pensando bem, acho que foi por causa de tudo isso. Tinha tudo solto, nunca parei para pensar o que isso significou na minha vida. Bom... Acho que a minha preocupação maior sempre foi com os meus alunos.

Consciente dessa trama, a professora parece se defender, mantendo-se afastada dos problemas do cotidiano na escola, preocupando-se apenas com seus alunos.

Ciça reconhece e ressignifica sua constituição profissional diante de suas lembranças e diz compreender melhor os motivos que a levaram a não aceitar os convites para ser diretora.

Marlene

Ela direcionou muita bem a escola. A gente estava perdida antes dela? Estava sim, mas a gente nem tinha noção disso, ia levando, você entendeu?

Marlene

O depoimento de Marlene revela muita prudência ao falar das relações com seus diretores, investida da qualidade de quem age com comedimento.

Começa seu discurso dando a ver a dificuldade da professora iniciante para conseguir e manter um lugar na escola. Ela conta como a indicação de um colega, comovido pela sua dificuldade de se colocar como professora, levou-a a ministrar aulas pela primeira vez, em substituição, na escola em que está até hoje. Começa sua primeira experiência incentivada por esse amigo que descreve o ambiente escolar com entusiasmo e se refere à direção dessa escola com simpatia na época, “*vamos lá, a diretora é bacana*”, mas que, depois de algum tempo, quando percebe a pretensão ao lugar ocupado por Marlene por outra professora mais simpática à direção, também a alerta para o poder que essa diretora possui sobre a atribuição dos cargos, e o perigo que isso pode representar para uma professora iniciante, aconselhando-a a procurar alguém que a orientasse sobre seus direitos.

Inversamente ao pensamento de Cleide e Cristiane, e compactuando com as significações de Ciça, Marlene não aprova esse tipo de interferência por parte da direção. Ela chega a procurar a Diretoria de Ensino quando se percebe ameaçada pela possibilidade de perder seu cargo, vítima desse poder da direção da escola favorecendo outros interesses. Essa contradição quanto às significações das professoras sobre um mesmo poder trazem questões polêmicas para se pensar o assunto, principalmente quando consideramos o lugar social que ocupam como professoras, e o grau de envolvimento pessoal que elas têm com o fato ocorrido. Cleide e Cristiane estão inseridas nas escolhas dos diretores, ao passo que Ciça e Marlene se sentem prejudicadas por essa escolha.

E eu fui procurar a Diretoria de Ensino. Eles me perguntaram quem era a diretora e eu fui obrigada a falar. A classe me foi atribuída, e elas, diretora e vice-diretora, ficaram meio bravas comigo, mas eu fiquei como ACT [Admitido por Contrato Temporário] da casa e, no ano seguinte, elas tiveram que me atribuir uma classe.

Elas me olharam torto por algum tempo, mas... Eu comecei a mostrar o meu trabalho, lógico... E comecei a trabalhar direitinho. Elas eram muito carrancudas, mas eu acho que eu provei pra elas que eu sabia trabalhar, que eu estava disposta a trabalhar, eu estava sempre atenta, e tudo o que me pediam eu fazia, e eu provei pra elas que eu estava atrás dos meus direitos apenas... e aí, mudou... foi uma beleza... a diretora pegava muito no pé dos professores, mas no meu não. Onde passava ela me cumprimentava, e com isso eu fui ficando aqui nesta escola.

Procurar seus direitos gera um estranhamento nas relações com a direção, mas cuja superação a professora atribui à sua própria capacidade de trabalho e competência: *“comecei a trabalhar direitinho”*. Que sentido dar a essa fala? Que ideologia circula no ambiente escolar, sobre o trabalho do professor, que levou a professora a escolher jogar sobre si mesma a responsabilidades da reconciliação?

Deste modo, a professora mostra que incorpora o próprio trabalho como seu principal incentivo para ocupar com tranqüilidade o lugar de professora.

O vínculo afetivo do trabalhador com a situação de trabalho, sua ‘lealdade’ para com o empregador poderiam representar garantias ‘naturais’ de continuidade do trabalho e de aperfeiçoamento do produto. A pessoa do trabalhador, ‘necessariamente’ diluída pela ‘organização racional do trabalho’, seria recomposta e ‘promovida’ pelos suportes especiais que as ‘humanitárias’ ciências do comportamento passariam a lhe oferecer (SILVA JUNIOR, 1993, p. 33).

Marlene indicia o que pensa quanto ao valor simbólico do seu trabalho e o quanto esse pensar é reafirmado pelo contexto ideológico da escola e da direção quando ela diz: *“e aí mudou... foi uma beleza”*. A professora indicia em sua fala que o seu pensamento quanto à direção é o de que a diretora considera principalmente a postura que a professora tem diante do trabalho, o interesse está centrado na força de trabalho. “Para além do controle do trabalho, estabeleceu-se também o controle da ‘habituação’ ao trabalho” (SILVA JUNIOR, 1993, p. 33).

Ainda segundo Silva Junior, em decorrência dessa concepção, a formação dos professores no local de trabalho pode também se transformar em uma espécie de ritual voltado para a preparação de indivíduos com possibilidades de responderem a um modelo de atuação que é esperado pela direção, só assim serão reconhecidos e respeitados.

Neste contexto, também se inserem os dizeres das professoras Cleide, Cristiane e Ciça; para elas, assim como para Marlene, quando o trabalho executado é reconhecido positivamente pela direção, o relacionamento entre direção e

professora se torna mais fácil e elas agem para garantir o espaço de realização de seus trabalhos em sala de aula. Cleide diz não concordar com a burocracia da escola, mas cumpre as exigências sem reclamar *“Cá entre nós! Nunca gostei dessas regras, isso até me deixava chateada, mas logo que elas me pediam, fazia e punha na mesa, então...”*

Ciça e Cristiane, quando não conseguem responder ao que é esperado pela direção, ainda na tentativa de preservar o espaço de realização de seu trabalho, usam do silêncio e isso é manifestado em suas falas. Cristiane diz *“eu nunca pedi nada, eu já sabia que ela não ia concordar”*, e Ciça diz *“com isso fui ficando cada vez mais na minha, cuidava da minha sala de aula, procurava fazer o melhor para meus alunos”*.

Marlene continua sua narrativa referindo-se às relações com sua segunda diretora, marcadas pela continuidade da ideologia que traz sobre o trabalho, no tocante ao ideal de comportamento esperado dos professores, e manifesta como percebe positivamente o controle que a diretora consegue sobre os PEB II (Professor de Educação Básica II – ensino fundamental Ciclo 2 – 5ª a 8ª séries e ensino médio) que se apresentam com um comportamento mais rebelde em relação aos padrões esperados.

Não podemos deixar de considerar que Marlene ocupou por várias vezes, em substituição, a direção dessa mesma escola, e isso lhe permite falar ora do lugar de professora, ora do lugar da direção e, enquanto diretora, o controle e o bom funcionamento da escola devem ser importantes para ela.

Mais adiante, trata carinhosamente das lembranças de outra diretora com quem conviveu por nove anos.

... a Dna. J. que era nossa coordenadora ficou como vice-diretora, ela era um encanto de pessoa...

Depois ela assumiu a direção. Ela ficou aqui nove anos. Mas olha! Eu vou falar pra você... Foram nove anos tranquilos! A Dna. J. era aquela mãezona, apoiava os professores, era muito bacana... Um encanto! E com isso, eu fui ficando.

No trecho acima, Marlene manifesta com entusiasmo a relação com a Dna J. como sendo uma relação afetiva que não sofria a pressão regulada pela sua competência profissional e por isso usa a expressão: *“foram nove anos tranquilos”*. Esquecida temporariamente da importância de uma resposta positiva veiculada somente pela sua competência no trabalho, refere-se a esse tempo com ternura e

atribui a ele também a sua opção de permanência nessa mesma escola: “e com isso, eu fui ficando”.

Em seguida, retoma o mesmo discurso e reafirma a conquista do lugar social que ocupa como professora, e mesmo os convites para as substituições eventuais das diretoras, pelo viés da produção do seu trabalho, e reafirma essa idéia quando conta a manifestação de uma de suas diretoras por ocasião de seu retorno de uma licença um pouco mais longa pelo nascimento de sua segunda filha. A professora diz:

Quando eu voltei, a minha classe estava com uma professora “muito boa”, que trabalhava aqui com a gente, eu cheguei em agosto. A diretora era assim: o que tinha pra falar ela falava mesmo, encontrei com ela no corredor e ela me disse: - Eu estou gostando muito do seu trabalho, eu estava com medo da professora que te substituíria ter que sair e você não ser “boa”, mas vejo que não! Fiquei pensando... A pessoa nunca sabe como é que a gente é mesmo... Como a gente trabalha.

Marlene indicia a todo momento a significação que construiu sobre o valor e a qualidade de seu trabalho como marca de um processo legitimado nas e pelas relações com suas diretoras e nesta direção também se entrelaçam as significações de Cleide, Cristiane e Ciça. As professoras generalizam o significado dessas relações. A atuação das diretoras e das professoras mostra-se sempre dependente dos significados que lhes são atribuídos, do mesmo modo que os significados atribuídos a essas relações dependem da atuação de ambas, identificando que se trata de um movimento dialético. Desse modo, as falas das professoras permitem uma visão da realização das práticas e dos lugares ocupados por elas e pelas suas diretoras, nos vários momentos, concretizando-se nas relações diárias.

Como possibilidade de outros sentidos, a lembrança da chegada de sua atual diretora provoca em Marlene novas significações do vivido e da organização do trabalho na escola:

... Nós estávamos acostumadas de outro jeito, estranhamos um pouco porque ela chegou e revolucionou... Revolucionou a escola em todos os sentidos. Ela direcionou muito bem a escola. A gente estava perdida antes dela? Estava sim, mas a gente nem tinha noção disso, ia levando, você entendeu? Ela colocou todos os pingos nos is, brilhante profissional, a gente pode se espelhar nela, muito estudiosa, ela sabe o que fala, tem bagagem...

No esforço de lembrar, dá a si mesma a oportunidade de ressignificar, percebendo no movimento comparativo dos tempos vividos a prática cotidiana feita de contradições e sobressaltos.

Agora eu estou acostumada com ela. Eu acho assim, o profissional que sabe o que faz, que vem pra escola pra trabalhar, sabe o que tem que fazer, o diretor só leva o barco... Se você não faz nada de errado, ele não vai pegar no seu pé nem nada. E é assim com ela... Se você vem pra escola pra trabalhar e você chega e dá conta do recado... Imagina... Ela nem percebe que você está aí.

Eu gostei muito de todas as direções, foram várias como eu já relatei, mas eu não tive problema com nenhuma, só aquele começo de carreira, mas eu provei que tinha vindo pra trabalhar, e foi assim!

Neste trecho de sua fala, a professora revela mais uma vez como preserva o espaço para realização do seu trabalho, mas aqui admite que o trabalho “bem feito” garante que ela passe despercebida pela direção, e que dessa forma a direção não interfere em suas decisões na sala de aula.

Pra mim é muito bom trabalhar aqui, com a atual diretora, apesar de ter trabalhado com a Dna. J. por nove anos, e ela era muito mãezona.

Mas, pensando nisso agora, o apoio da Dna. J. na parte pedagógica não foi tão grande assim, ela sempre deixou e sempre tinha uma palavra pra confortar, mas... Se a gente precisava de alguma coisa diferente, por exemplo, um papel pra fazer uma dobradura éramos nós mesmas que tínhamos que ir atrás, procurar, ela deixava, mas era a gente que tinha que resolver na sala de aula. Era bem individual, ela não acompanhava de perto o nosso trabalho como a L. faz. O diário de classe dava pra registrar tudo. A L. chegou e falou que ela queria o planejamento especificado, semana por semana! E o que a gente trabalhou!... Tudo isso a gente nunca tinha passado.

A direção agora vê tudo de perto, e ela tem mais controle.

Marlene compara o relacionamento que teve com a Dna J. e com a sua última diretora, e se dá conta de que, mesmo tendo um relacionamento muito bom, tranquilo, e com marcas afetivas relevantes com a Dna J. foi a L. quem proporcionou crescimento profissional para a professora e para a escola, mesmo apresentando um comportamento mais controlador.

Seus dizeres produzem novos sentidos, a professora ressignifica a maneira passiva de a Dna. J. exercer a direção da escola, e passa a indiciar uma certa indiferença pelas ações administrativas dessa diretora. Aqui a significação que Marlene reconstruiu sobre a liberdade que essa diretora dava para a professora desenvolver seu trabalho na sala de aula é diferente da significação que Cleide faz

sobre a mesma liberdade. Para Cleide, a suposta indiferença da diretora garante a realização do trabalho, para Marlene é a sua própria ação que garante a realização do trabalho.

O diretor está sempre distante da prática pedagógica, porque está envolvido com outros problemas, na minha opinião, a burocracia endurece as pessoas.

Marta

A sinceridade, a crítica, a segurança e a ironia em algumas situações enunciadas por Marta são indicativas de uma significação polêmica que atribui às relações vividas com seus diretores.

A professora começa sua carreira em escolas chamadas de “emergências”, localizadas na periferia da cidade de Piracicaba. Descobre sua inclinação para o magistério em virtude da precariedade dessas escolas, e também pelas carências das crianças que as freqüentavam. Diz ainda não lembrar da atuação de diretores nessas escolas isoladas. Depois de algum tempo, assume uma escola mais próxima do centro.

Ainda em fase de adaptação à nova escola, se diz assustada com a postura do diretor, ao ser severamente repreendida, na presença dos colegas, pelo incidente de ter perdido os diários.

O meu contato com o diretor foi assustador, eu ainda estava me adaptando à escola, os alunos me chamavam de Dona... Eu achava isso muito estranho... Tinha algumas aulas de inglês e perdi os diários, eles sumiram, e como sou muito sincera, no dia do Conselho de Classe, falei para o diretor que tinha perdido os diários, eu podia ter ficado quieta e respondido sobre os alunos, ninguém perceberia, mas preferi falar a verdade... Nossa! O diretor me fez um sermão na frente dos outros professores... E falou da falta de responsabilidade... Enfim, me deu aquela bronca! Como se a escola fosse muito organizada... Nesse mês, eu não tinha recebido meu salário (nós não tínhamos os nossos salários garantidos por conta da desorganização). Depois eu encontrei os diários num armário de achados e perdidos... Alguém achou e pôs lá, no meio das blusas, das coisas dos alunos... Como se fosse qualquer coisa... Esse diretor me deixou muito assustada... Ele não queria saber nada, só no Conselho de Classe é que tomava conhecimento de como estavam os alunos, e só verificava notas, não discutia nenhum problema, nada, era só nota.

O diretor está sempre distante da prática pedagógica, porque está envolvido com outros problemas, na minha opinião, a burocracia endurece as pessoas.

A professora, ao dizer “assustador” o contato que teve com seu primeiro diretor, também traz a crítica da desorganização administrativa da escola apontando para os salários atrasados e também para um sistema que exigia da professora uma

organização que a própria estrutura escolar não apresentava, encontrando os diários que foram colocados junto a utensílios perdidos, sendo que poderiam ter sido devolvidos à professora.

Assim como Cristiane, Marta também faz sua crítica à direção. Usando frases no tempo presente e se referindo ao diretor de maneira genérica (“O diretor está sempre distante da prática pedagógica, porque está envolvido com outros problemas, na minha opinião, a burocracia endurece as pessoas”), ela mostra como entende negativa a atuação dos diretores com quem conviveu, e como significa empobrecidas as ações dos diretores que colocam a burocracia acima do relacionamento humano, negligenciando os objetivos educacionais da escola.

Marta vai para outra Unidade Escolar, na qual fica pouco tempo, conta que a diretora também era distante, preocupada com a papelada, mas ela tinha um bom relacionamento com os professores tratando-os educadamente. Com essa fala, Marta conta a atuação dessa diretora da mesma maneira que Marlene passa a sentir a atuação da Dna. J. Apesar de manterem um bom relacionamento com as professoras, agiam de forma distante e descompromissada com o trabalho pedagógico que elas desenvolviam nas salas de aula.

Nessa escola, estava acostumada a ir dispensando os alunos, no final do período, conforme eles iam terminando as atividades, calmamente, sem problemas...

Ao mudar novamente de escola, tem uma estranheza com essa nova diretora, pela forma como ela tratava as pessoas.

Eu dispensei os alunos três minutos mais cedo, quando eu menos esperava, vem a diretora feito uma louca, gritando: “NUNCA MAIS FAÇA ISSO, SINAL FOI FEITO PARA SER RESPEITADO”. Esse foi o meu primeiro contato com a diretora... A partir daí, não consegui me relacionar bem com ela, que podia ter me avisado com educação, eu não sabia que não podia fazer isso, na outra escola, a gente fazia e não havia problema. Quem trabalha com educação tem que ser educado, é o mínimo...

A professora não gosta do modo como a diretora chama sua atenção e aprende a duras penas as regras dessa escola.

Marta entende esse incidente, logo de sua chegada à escola, como um complicador das suas relações futuras com a nova diretora, aqui, a compreensão de Marta sobre o tipo de relacionamento que se estabelece entre diretores e professores pode facilitar ou não as ações pedagógicas, indo em direção às significações que Cleide, Cristiane, Ciça e Marlene também fazem sobre este ponto,

como já mencionei, mostrando os modos que usam para se proteger de atritos com seus diretores. No caso de Marta, ela não se preocupa em preservar uma “boa” relação com seus diretores e permanece em constante confronto.

Marta entende preconceituosa a forma pela qual era tratada por parte da diretora ao assumir o cargo de coordenadora na escola para o qual foi escolhida pelos colegas professores.

Eu concorri à coordenação com outros professores e me elegeram, não escolheram a professora de que ela gostaria, então, enquanto estive na coordenação, ela controlava meus horários... Ela já tinha uma idéia pré-concebida de que eu era displicente, por conta do que aconteceu logo que cheguei lá, então nós não tivemos um bom relacionamento.

Essa diretora gostava de ficar jogando indireta, e ficava falando as coisas por trás...

Quando eu era coordenadora eu fiz um trabalho com os alunos, eu pedi para eles escreverem o que eles achavam da escola, e aí ela se interessou, porque alguns alunos falaram de alguns professores... Então ela fez eu ler no HTP pra os professores tomarem conhecimento.

Eu tive muita dificuldade em trabalhar lá. Na parte pedagógica ninguém perguntava nada, era só verificação de diários... Parabéns para quem tinha a papelada em ordem e só... Só controle...

Os diretores só cobram a parte prática, o professor também precisa da teoria para se fundamentar, os diretores não entendem isso... Eles só cobram a prática...

Marta relata uma única situação em que a direção valoriza o trabalho da coordenação e mesmo assim a professora significa que essa ação tem o objetivo de manipular a postura de alguns professores que aparecem criticados pelos alunos.

Outro aspecto importante no discurso da professora reflete o paradoxo entre teoria e prática, indiciando que, neste caso, a exigência da prática se manifesta desvinculada da construção teórica. Isto significa que, em sua compreensão, os diretores com quem se relacionou não mostravam interesse pela formação teórica dos professores e conseqüentemente não buscavam condições para que esse tipo de formação se realizasse dentro ou fora da escola.

Para Marta, essa diretora tinha a escola como propriedade dela. A professora considera as ações da direção como uma apropriação do público pelo privado, e demonstra o incômodo que sente com essa situação ao dizer: “*Então veja, se a escola é do diretor, ele pode tudo... Omitir aula, oferecer cargos, fazer o que ele quiser..., e ele tem suas preferências...*”

Com esta fala, Marta também se manifesta contra o poder da direção sobre os cargos, assim como Ciça e Marlene, mas aqui o comentário da professora não

identifica que sua posição contrária se manifeste por estar envolvida em alguma situação em que tenha sido prejudicada, apenas faz sua crítica, partindo do lugar que ocupa como professora.

Ela prossegue dizendo que a escola não é de ninguém, ela não pode ter dono, é uma ponte para o conhecimento, um lugar de acesso à cultura, à educação, então, pertence a todos. Fala que a escola era uma maravilha, no aspecto físico, tudo em ordem, muito limpa, o jardim muito bem cuidado. Essa escola fica na frente de um quartel do Tiro de Guerra, e para a professora tinha tudo a ver, como ela mesma diz: *“A escola parecia um quartel”*.

Quando eu trabalho em uma escola eu me sinto parte dela, alguém presente... Eu sou muito crítica, e as pessoas não gostam disso, às vezes a gente critica o sistema e tomam as críticas para si, como algo pessoal e não é... Isso incomoda...

As pessoas parecem condicionadas à ditadura... Se for democrática não funciona. Era uma escola tão exemplar, que hoje é escola piloto.

A Diretoria de Ensino gosta desse tipo de escola... Não dá trabalho...

A democracia é muito recente... Ainda não se tem o hábito do diálogo nas escolas...

O diretor não tem tempo de olhar para o fazer pedagógico, o coordenador também não dá conta, ele acaba assumindo serviço de secretaria.

O tempo na escola é diferente do tempo lá fora, é muito mais curto, porque na escola ninguém tem tempo para nada!

Outro aspecto importante contido na fala de Marta é a significação que faz ao considerar o tempo dentro e fora da escola. Neste aspecto, vem a indagação inevitável sobre qual é o peso do tempo, no processo em que se inserem as relações no ambiente escolar. Para ela, a presença de marcadores temporais sinalizam e controlam o desenrolar dos acontecimentos no interior da escola, e impedem a visão de um todo harmônico que priorize a ação pedagógica.

Ao buscar um diálogo entre as narrativas das professoras Cleide, Cristiane, Çiça, Marlene e a narrativa da professora Marta, novas questões aparecem. Contrariamente às professoras citadas, Marta fala sobre os motivos que a impedem de compactuar com o sistema que se apresenta, ela se diz crítica e, como as pessoas não aceitam esse modo ser, Marta não se adapta a sistemas pré-estabelecidos, e portanto não é aceita com facilidade pela direção, ela não se preocupa em responder às expectativas que a direção faz do seu trabalho, ela não corresponde ao que é esperado e, portanto, encontra-se em constante conflito com

a direção. Assume a democracia como algo ainda a ser conquistado, distante da realidade escolar e algo ainda a ser construído na escola.

Rosana

Ter um diretor que esteja aqui de manhã, e estar junto fechando a escola com os professores. Eu não digo vigiar, não é isso, mas ter um apoio... Pelo menos pra mim, é muito importante!

Rosana

A professora chama atenção pela espontaneidade e transparência das emoções ao falar de sua trajetória e das experiências com seus diretores.

Ao relatar como significa hoje essas relações, Rosana, assim como Cristiane, interrompe constantemente seu discurso descritivo por frases elaboradas no tempo presente, indiciando a ligação que faz entre a memória que traz do vivido e as práticas administrativas presentes, expondo a crítica aos acontecimentos avaliados negativamente em seu percurso pela inconstância dos diretores na escola.

Conta que sua primeira experiência como professora foi acompanhada por um diretor que a ajudava muito, com dicas de como se relacionar com os alunos e também na escolha de conteúdos interessantes para trabalhar nas aulas. Assume que se tivesse que se relacionar com esse mesmo diretor hoje, com certeza o acharia muito tradicional e autoritário, mas na época, ela precisava de um diretor para conduzi-la, pela sua pouca experiência, e conta como vai se descobrindo professora nas relações de alteridade no cotidiano escolar.

No começo foi difícil, porque eu não sonhava em ser professora e, de repente fui me descobrindo. De repente, encontrei várias pessoas que foram me ajudando, me orientando, já errei muito em sala de aula, e com a equipe escolar fui crescendo.

Com esta fala, Rosana aproxima-se da idéia de que “é natural que no início da carreira docente não se saiba muitos segredos do trabalho docente, que só se aprenda ser professora, sendo” (PAVANELLI, 2005, p.65). Assim como Rosana, as professoras Cleide, Cristiane e Ciça também se referem à pouca experiência que tinham no começo de suas carreiras, e como vão se constituindo professoras em seu percurso profissional.

Os processos de formação das professoras entrevistadas aparecem com relevância em suas significações. Rosana relata como seu primeiro diretor a ajuda em seu início de carreira por se declarar inexperiente e como vai aprendendo a ser

professora pelo próprio trabalho. Cleide e Cristiane contam como seus diretores, criavam possibilidades para que pudessem participar de cursos de formação fora da unidade escolar, e como isso repercutia positivamente na formação individual de cada uma. Ciça diz que aprendeu a tratar respeitosamente seus alunos pelos exemplos de um de seus diretores. Marta reclama que os diretores, no seu caso, só se preocupam com a prática e, portanto, não facilitavam as condições de estudos e formação para os professores.

A preocupação com a formação está presente nas narrativas das seis professoras entrevistadas, caracterizando, com isso, como elas significam importantes as ações administrativas que garantem essa formação. Elas têm consciência de sua formação se constituindo também em seu percurso de trabalho e quais são as ações que propiciam ou limitam essa formação.

Prosseguindo com as declarações, Rosana diz ainda que, apesar de ter trabalhado apenas em duas escolas, conviveu com muitos diretores, e conta a problemática que viveu com a não permanência de um diretor no cargo, no mesmo momento em que ocorriam mudanças organizacionais na escola, na época das chamadas “Escolas Padrão”.

Eu vim para essa escola, chamada padrão e na época, com as mudanças, ficou muito difícil de trabalhar. A escola virou um caos. A direção mudava muito, a cada dois meses..., um diretor diferente, mais ou menos oito anos, vinte diretores na escola, chegou a mudar três diretores por ano, isso atrapalhou porque o diretor é muito importante para a escola. Ter um diretor que esteja aqui de manhã, e estar junto fechando a escola com os professores. Eu não digo vigiar não é isso, mas ter um apoio, pelo menos pra mim, é muito importante.

A professora se mobiliza na defesa de um diretor que seja constante e comprometido com a escola. Fala da insegurança provocada pela ausência do diretor e também do descrédito nas propostas de trabalho dos diretores que chegavam, por não acreditarem em sua permanência na escola.

Por mais que eu não precise do diretor, se eu estou na minha sala dando aula, mas eu sei que se eu precisar, ele está aqui na escola pra me ajudar, eu me sinto segura, a escola sente uma segurança maior com o diretor presente. E nós tivemos esse problema de mudança de diretor constante, uns comprometidos com muita vontade de mudar as coisas, mas..., três meses, e ia embora. A gente nem fazia o que eles propunham, desenvolver projetos e outras coisas, a gente sabia que aquele projeto ia ficar no meio do caminho porque o outro que viria não concordava com aquela linha, chegava e criticava e nós ficávamos perdidos. Isso aconteceu muito.

Encontro outra análise possível das significações da professora quando me aproximo das idéias de Silva Junior relativas à presença do trabalhador no local de trabalho. “Para que as pessoas ‘se organizem’ ou ‘sejam organizadas’ é preciso, antes de mais nada, que elas se encontrem em seu cotidiano de trabalho. Sem a presença física do trabalhador individual, o ‘trabalho coletivo’ não se constitui” (1993, p. 17). Ele nos fala de como as escolas públicas se mostram desorganizadas nesse aspecto, e apresentam uma desfiguração como local de trabalho pela rotatividade dos trabalhadores. Neste caso, a não permanência dos diretores na escola é, para a professora, causa da inviabilização de qualquer projeto.

Quero ressaltar também que, diferentemente das outras professoras entrevistadas, as significações de Rosana sobre o papel do diretor se fazem pela ausência do diretor na escola. Para a professora, o lugar vazio da direção parece fortalecer a união entre os professores.

Os professores costumam falar que a escola, o pouco que anda, ela funciona na sala de aula porque nós temos uma equipe de professores muito boa... A nossa equipe de professores é muito unida, nós estamos juntos há algum tempo. Nós nos conhecemos bem, então isso ajudou a nossa escola a manter um certo nível.

Rosana parece compensar a ausência do diretor com a união e o trabalho da equipe. Este pensar da professora é explicado por Dejours (1990) que, em estudos sobre a psicopatologia do trabalho, nos diz que os trabalhadores constroem estratégias defensivas comuns que provocam a eufemização da realidade que os faz sofrer, e que não podem modificar; isso acontece subjetivamente transformando-os de vítimas passivas a agentes ativos de um desafio.

Ela prossegue em seu depoimento e conta como entendeu negativamente alguns episódios vivenciados no relacionamento com alguns dos diretores que passaram rapidamente pela escola, e também se esforça em traduzir como a equipe de professores reagiu a esses diretores que, apesar de permanecerem pouco tempo no cargo, mostram-se autoritários.

Quando o diretor é autoritário, coloca o que você tem que fazer e não aceita discussão, quando só o ponto de vista dele é importante, às vezes a gente não consegue desenvolver o trabalho quando mandam... O professor não consegue fazer o que mandam, ele tem que sentir o que é certo para sua turma... Se eu não sentir que vai dar certo, com a minha experiência, então, isso não funciona.

A enunciação da professora revela uma aproximação com o que diz Lima (2005).

A falta de conexão entre as teorias pedagógicas e o que fazer da sala de aula é evocada como indícios de que os professores não 'resistem' simplesmente, mas 'reagem' a projetos que não configuram sentido para suas práticas (p. 116).

Rosana expõe o que pensa sobre os diretores que tentaram impor a sua vontade valendo-se do poder hierárquico que possuem e prossegue dizendo:

O professor, quando fica de picuinhas, acaba dificultando a vida do diretor, boicotando tudo o que ele fala. O professor está em contato direto com o aluno, por isso, o aluno gostará ou não do diretor, dependendo da imagem que o professor passa, você pode não comentar sobre o seu ponto de vista com relação à direção, mas também não defende..., o que seria o papel do professor, em sala de aula... então o professor, a equipe, ela consegue boicotar a direção, se ela não está satisfeita

Nós temos consciência de que para a escola caminhar bem, o diretor precisa da equipe por mais que ele seja importantíssimo. Que para a escola caminhar bem a equipe tem que ajudar a direção.

A participação coletiva, nas significações da professora, tem um papel importante para a integridade da escola, mas isso não significa que não precisa da presença do diretor. O coletivo da escola é entendido como um todo imprescindível nas realizações pedagógicas e administrativas, em que professores e diretor participam cooperativamente. Quando diz reconhecer que para a escola caminhar bem a direção também precisa da ajuda dos professores na realização dos objetivos administrativos, está se referindo ao trabalho coletivo e democrático, que considera importante na escola.

Marta também fala sobre a democracia ainda ser um discurso muito novo nas escolas e que as pessoas ainda não estão acostumadas a essa maneira de agir. Apenas Marta e Rosana parecem pensar o lugar do diretor de escola, a partir de sua relação com o coletivo e não apenas de relações individuais estabelecidas. Rosana, pela vivência de fortalecimento do coletivo, possibilitada pelo lugar vazio dos diretores de escola, e Marta, por se colocar numa posição de confronto com a direção, ao não assumir as expectativas desta como orientação para seu trabalho.

Esta forma de entender a direção não aparece nos depoimentos das outras professoras, que se mostram muito mais inclinadas em relatar aspectos individuais das relações que mantinham ou ainda mantêm com seus diretores, do que aspectos coletivos. A exceção é a breve menção de Ciça sobre a experiência frustrante que

vivenciou com um diretor que, por ocasião de algum problema, reunia os professores com a intenção de humilhar o colega e não a do trabalho coletivo.

Nos depoimentos de Rosana, ainda encontro dois pontos que se identificam com os depoimentos das outras professoras entrevistadas: Assim como Cristiane, Marlene e Marta, os comentários de Rosana, usando conjugações no tempo presente, mostram como ela percebe, assume e faz a crítica do papel do diretor na escola hoje. O segundo ponto diz respeito ao diretor conhecer o trabalho que os professores estão desenvolvendo, do mesmo modo que para Cleide, Cristiane, Ciça, Marlene e Marta, esse fator é também significado por Rosana estando diretamente ligado às atividades de sala de aula.

Eu acho fundamental o diretor na escola, mesmo que o diretor não interfira diretamente na sala de aula, todas as ações dele estão diretamente ligadas à sala de aula, eu sinto... Como desenvolver um trabalho só recebendo crítica? Porque, o que atrapalha, é o diretor não conhecer o seu trabalho na sala de aula, como tem várias mudanças de diretor, ele não chega a conhecer, olha para você, imagina que você é isso ou aquilo, e forma uma idéia sem saber, o fulano fala e fala, mas ele não teve tempo de te conhecer..., receber crítica, eu até concordo, mas uma crítica construtiva, eu não posso criticar por criticar, eu quero saber o porquê das coisas.

Então, com a mudança de diretor... Fica um clima, a gente fica esperando o que ele vai fazer para ajudar e depois... "Nada".

A escola perde muito quando fica sem um diretor fixo, e se a escola perde, os professores, os alunos também perdem... Todos perdem.

O depoimento desta professora coloca questões intrigantes. Rosana defende a presença física do diretor na escola para a realização de um trabalho coerente. Mas por quê? Ela diz que é fundamental a presença do diretor na escola. Justifica essa importância a partir de uma presumível segurança. De que segurança ela fala? “A escola perde muito quando fica sem um diretor...” Perde o quê? As sucessivas vivências com diretores que permaneceram pouco tempo na escola, e que não chegavam a conhecer o trabalho que era realizado independente da direção, mas que chegavam e já criticavam esse trabalho e expunham projetos que não eram considerados pelos professores, marcam o modo de Rosana conceber o lugar do diretor.

Sua fala indicia, ainda, uma compreensão de que a presença do diretor de escola não é necessária para a realização do trabalho em sala de aula e que, em sua experiência, os diretores de escola não têm acrescentado nada ao trabalho dos professores. “Por mais que eu não precise do diretor, se eu estou na minha sala dando aula, mas eu sei que se eu precisar, ele está aqui na escola pra me ajudar,

eu me sinto segura". Ela diz ainda: "... a gente fica esperando o que ele vai fazer para ajudar e depois... Nada".

Não posso desconsiderar o fato de que Rosana sabia a intenção desta pesquisa e que sua fala, ao dizer importante a presença do diretor na escola, pode estar relacionada com a expectativa que ela pensou que eu pudesse ter de seu discurso sobre do papel do diretor na escola.

VI I - Entre o particular e o geral: breves considerações

Uilikandé [termo usado para designar o chefe na língua Nambiquara] parece querer dizer “aquele que une” ou “aquele que ata em conjunto”. Esta etimologia sugere que o espírito indígena está consciente desse fenômeno que já sublinhei, isto é, que o chefe aparece como causa do desejo do grupo de se constituir como grupo e não como efeito da necessidade de uma autoridade central, sentida por um grupo já constituído.

(CLAUDE LÉVI-STRAUSS)

Após a trajetória percorrida em um estudo como este, é quase inevitável a formulação de questões que coloquem em discussão os caminhos da organização administrativa das escolas.

A epígrafe escolhida para abrir estas breves considerações me coloca novamente frente a questões polêmicas neste sentido. Lévi-Strauss (1955, p.293) diz que “[...] o chefe aparece como causa do desejo do grupo de se constituir como grupo e não como efeito da necessidade de uma autoridade central, sentida por um grupo já constituído”. Será este o sentido não explicitado, não compreendido do diretor de escola para Rosana? Alguém que responda ao desejo do grupo de se constituir como grupo?

As narrativas das professoras expressam diferentes formas de significar o papel da direção escolar e de sua relação com o trabalho docente, em suas trajetórias na escola. A visão de uma relação coletiva do trabalho na escola ainda é muito tímida. Apenas Rosana reconhece o trabalho da equipe de professores e o peso que tem nas decisões internas, até mesmo quando se trata de apoiar ou não a direção da escola. Para Marta, a democracia é algo muito recente nas escolas, algo que ainda está em construção. Talvez por isso o coletivo ainda não seja uma discussão muito recorrente nas falas das demais professoras, que percebem a participação dos diretores nas ações pedagógicas fundamentalmente de forma individualizada, considerando apenas as relações particulares que viveram.

Com relação ao reconhecimento da amplitude das ações administrativas entretidas às práticas pedagógicas, encontro algumas recorrências nos discursos das professoras quanto às formas de participação do diretor no pedagógico.

A primeira delas refere-se à formação dos professores. Ocorrendo fora ou dentro da escola, propiciada pelo próprio diretor que ensina ou que possibilita cursos

para os professores fora do ambiente escolar, a formação preocupa as professoras e é entendida como uma possibilidade de participação do diretor no pedagógico. As oportunidades de formação que os diretores asseguram são sempre aceitas com simpatia pelas professoras.

A provisão de materiais e da infra-estrutura necessária para a realização do trabalho pedagógico também é mais uma dessas recorrências, que ora aparece como suporte para trabalho da professora em sala de aula, quando é devidamente provida pela direção, e ora aparece como um complicador desse mesmo trabalho quando inexistente, ou mesmo quando os diretores impedem que as professoras providenciem por si mesmas, com exigências de cumprimentos de regras e burocracias consideradas infundadas pelas professoras, como, por exemplo, a questão do uso de vídeo relatada pela professora Cristiane, que era dificultado pela diretora.

No entendimento das professoras, essas condições de trabalho devem ser providas e asseguradas pela direção da escola. “Estabelecer com clareza quais sejam essas condições constitui o ponto de partida da ação administrativa, o que significa, finalmente, a necessidade de o administrador dominar a natureza do processo educacional” (SILVA JUNIOR, 1993, p. 75). O não conhecimento desse processo acaba por gerar atitudes de mando e dominação que, mesmo encontrando alguma resistência das professoras, ainda não foram superadas totalmente.

O entendimento historicamente constituído sobre a organização social da escola traz, como pano de fundo, as relações de produção da sociedade brasileira capitalista, regidas pela divisão do trabalho, e é neste contexto que as professoras significam o papel social do diretor. Portanto, não se pode alimentar a ilusão de uma direção verdadeiramente democrática em uma escola organizada, obedecendo a uma divisão do trabalho regida pela forma capitalista de produção, como já comentei no início deste estudo.

Mesmo assim, as ações de mando e dominação, quando exercidas pela direção, provocam reações nas professoras. Em suas falas, as professoras vão revelando os modos que usam para se defender desse controle e garantir um espaço para a realização do próprio trabalho.

As “boas” relações estabelecidas entre as professoras e os diretores são significadas por elas como garantia do espaço do trabalho, e por isso se empenham em mantê-las, procurando responder às expectativas que entendem que a direção tenha dos seus trabalhos. Quando isso não acontece, surgem os conflitos, como no caso de Marta que não se preocupa em responder a essas expectativas.

O silêncio é uma forma muito usada pelas professoras, não apenas como garantia do espaço de realização do trabalho, mas também como forma de resistência às regras das quais discordam. Neste sentido, as relações entre professores e diretores não são só aceitação, são também confronto, “ruptura”.

Há ainda um ponto que considero relevante nesta discussão. Ciça e Cristiane declaram que gostavam quando os diretores entravam em suas salas, este fato é entendido por elas como reconhecimento, valorização do trabalho e, em alguns momentos, até como uma instância de formação para as professoras. Mas, é necessário considerar que a entrada do diretor em sala de aula pode realmente ser entendida como reconhecimento e valorização pelo professor, mas também pode ser mais uma forma de controle usada pelo diretor. Esse entendimento depende do lugar que o professor ocupa e do tipo de relação que tem com o diretor.

Outro aspecto recorrente e intrigante nas falas das professoras diz respeito à prerrogativa de atribuição dos cargos pela direção na escola. Este fato parece afetar ou não as professoras dependendo dos lugares que ocupam em relação a essas ocorrências; a aceitação ou não dessa prerrogativa parece depender do envolvimento que a professora tem com o fato. Para Cleide e Cristiane, que estão inseridas nas escolhas das diretoras, esta prerrogativa parece não incomodar, sendo compreendida como empenho do diretor na conquista e manutenção de condições para um trabalho de qualidade na escola. Mas, por outro lado, Ciça, Marlene e Marta, que não estão incluídas nessas escolhas, revelam-se contra essa prerrogativa por se sentirem prejudicadas.

Desta forma, as falas das professoras só podem ser compreendidas no contexto social em que se revelam, considerando também o quanto elas são moduladas pelas práticas sociais em que estão envolvidas e pelos interesses em pauta. Há uma disputa de interesses que estão em jogo nessas relações e, aqui, novos sentidos emergem, sentidos que não são cristalizados de modo absoluto e abstrato, mas que se produzem em condições sociais concretas e que, portanto, revelam toda a tensão que as marca.

Compreender esse processo requer argüir os sentidos que atravessam os discursos das professoras e que só se tornaram visíveis por um processo de reconhecimento da palavra das professoras. “Abrem-se os sentidos porque se abrem as interlocuções [...]” (GERALDI, 2004, p.606). Ouvi-las nem sempre significou tranquilidade, muitas vezes as palavras foram duras demais, palavras que não se quer ouvir, ao mesmo tempo em que comovem, fazem rir, suas falas

instigaram o pensamento, a dúvida, a inquietação, a busca e a aceitação genuína do inesperado.

Trazer estas questões não tem o objetivo de produzir o imobilismo dos educadores nas lutas pela superação dos obstáculos e melhoria de suas práticas, ao contrário, a construção de uma visão histórica da organização da escola, da própria constituição dos educadores, e das significações que estão se produzindo no ambiente escolar é determinante para que os educadores possam humanizar-se também no processo de formação que vivenciam no dia a dia de trabalho, e possam prosseguir em suas lutas.

Na organização formal da escola, o fluxo das tarefas, das ações e, principalmente, das decisões, aparece nos depoimentos das professoras, quase sempre orientados por procedimentos formalizados, prevalecendo as relações hierárquicas, mas isso não significa que essas relações estejam sempre contaminadas por atitudes de mando e submissão, emanadas de um poder burocrático, autoritário e centralizador, complicando as ações pedagógicas, contrariando a minha própria expectativa no início desse estudo.

As falas das professoras também revelam relacionamentos com os diretores significados positivamente, que proporcionam crescimento nas suas práticas pedagógicas mesmo quando essas relações trazem marcas do poder hierárquico que o lugar da direção ocupa.

Portanto, a permanente tensão, a disputa de interesses (pontos de vistas, convicções) que marcam as relações no interior da escola, não podem ser escamoteadas quando se pretende a construção de relações democráticas na escola.

Acredito que é no confronto das relações entre professores e diretores, respeitando as subjetividades, que conseguirão progredir em suas práticas “[...] todos aprendendo a compreender o compreender dos outros e o seu próprio” (GERALDI, 2004, p.606).

Este estudo se revela muito simples, e não poderia ser de outra forma, já que trata de questões que, pela própria simplicidade, muitas vezes se inibem no universo complexo da escola. É na simplicidade das relações rotineiras com seus diretores que as professoras significaram o papel da direção, por isso a preocupação com o que é simples, singelo, nesta construção.

Os lugares sociais ocupados pelo diretor e pelo professor não existem em si, eles existem historicamente e vão se configurando como singularidade à medida que vão sendo ocupados por indivíduos reais.

Compreender as significações elaboradas por professores sobre o papel da direção escolar e de sua relação com o trabalho docente, em depoimentos sobre as relações vividas, em suas trajetórias com diretores de escolas significa ir além. Na reflexão bakhtiniana, compreender um objeto é compreender seu dever em relação a ele, a cada evento de minha existência sou chamada a realizar esse dever, não por vontade individual, mas pelo reconhecimento de minha participação insubstituível no ato realizado, que é único e irrepetível. “Yo debo responder con mi vida por aquello que he vivido y comprendido em el arte” (BAJTIN, 1997, p. 4).

Bakhtin, em sua obra *Hacia Una Filosofia Del Acto Ético* (1997), considera que as correções técnicas de um ato realizado ou ainda a sua veracidade teórica ou instrumental não dão conta de resolver a questão de seu valor moral, que o plano onde se unem os sentidos e a ação só é possível a partir da categoria da responsabilidade (responsabilidade).

Neste sentido, responsabilidade abarca, contém, implica necessariamente a alteridade perante a qual o ato responsável é uma resposta. Somos cada um com o outro na irrecusável continuidade da história. Buscar nos eventos, nas singularidades, nas unicidades dos atos desta caminhada como se realizam as ‘respostas responsáveis’ é um modo de reencontrar os deslocamentos imperceptíveis na construção continuada dos valores, dos sentidos que regem, mas que se fazem e desfazem na existência (GERALDI, 2003a, p. 2).

Conhecer e compreender como os professores significam seus diretores desperta para a consciência de que não devo consentir em uma ação mecânica e irresponsável em minha vida, em que os domínios da ciência, da arte e da vida se entrelacem apenas externamente como nos diz Bakhtin (1997). Tenho que responder responsabilmente por meus atos, porque existo e para isso não tenho álibi.

“Num futuro que já é nosso presente, esses efeitos serão o que, coletivamente, deles saberemos fazer. Para o melhor ou para o pior. Tal é hoje nossa responsabilidade comum” (CHARTIER, 2002, p.123). As relações pedagógicas, as formas administrativas e até a própria organização da burocracia da escola talvez possam, dessa forma, articular-se em coerência interna, conferindo unidade para a dimensão do ensino.

VII – Referências

ALMEIDA, M. J. de. **Suagh'Leng'hor: novela breve**. São Paulo: Cortez, 1991.

AMORIM, M. A contribuição de Mikhail Bakhtin: tripla articulação ética, estética e epistemológica. In: KRAMER, S., SOUZA, S.J. e FREITAS, M. T. (orgs.). **Ciências Humanas e Pesquisa: Leituras de Mikhail Bakhtin**. São Paulo, Cortez, 2003.

_____. **O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas Ciências Humanas**. São Paulo: Musa Editora, 2004.

_____. Vozes e silêncio no texto de pesquisa em Ciências Humanas. **Caderno de Pesquisa**: São Paulo n.116, 2002.

ANDRADE, C. D. de. **Simplesmente Drumond**. Série Literatura em Minha Casa. Poesia, v.1. Rio de Janeiro: Record, 2002.

ANDRE, M. D. A. de. (org.). **Formação de Professores no Brasil (1990-1998)**. Série Estado do Conhecimento n. 6. Brasília-DF: MEC/Inep/Comped, 2002.

BAJTIN, M. M. **Hacia una filosofia del acto ético**. De los borradores y otros escritos. San Juan: Universidad de Puerto Rico, 1997.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

_____. (VOLOCHINOV). **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Annablume/Hucitec, 2002.

_____. **Para uma filosofia do ato**. Tradução para uso didático de Carlos Alberto Faraco e Cristovão Tezza, de Toward a Philosophy of the Act. Austin University of Texas Press, 1993.

_____. **Questões de Literatura e de Estética**. A teoria do Romance. São Paulo: Annablume/Hucitec, 2002.

BARROS, M. de. **Memórias inventadas: a Infância**. São Paulo: Planeta, 2003.

BARROS, M; ANDRADE, C. D. de e MELLO, T. de. A poesia dos Bichos. **Literatura em Minha Casa**. Poesia, v.1. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

BENJAMIN, W. Infância em Berlim por Volta de 1900. In: _____. **Rua de mão única**. Obras Escolhidas (Vol.2). São Paulo: Brasiliense, 2000.

BOSI, E. **Memória e sociedade**. Lembranças de Velhos. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

BRAIT, B. Bakhtin e a Natureza Constitutivamente Dialógica da Linguagem. In: _____. **Bakhtin dialogismo e construção do sentido**. Campinas: Editora da UNICAMP, 2005a.

BRAIT, B. (org.) **Bakhtin: conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2005b.

CARVALHO, J. M. e SIMÕES, R. H. S. O Processo de Formação Continuada de Professores: Uma Construção Estratégico-Conceitual. In: ANDRÉ, M. D. A. de. (org.). **Formação de Professores no Brasil (1990-1998)**. Série Estado do Conhecimento n. 6. Brasília-DF: MEC/Inep/Comped, 2002.

_____. Identidade e Profissionalização docente: um retrato delineado a partir dos Periódicos Nacionais. In: ANDRÉ, M. D. A. de. (org.). **Formação de Professores no Brasil (1990-1998)**. Série Estado do Conhecimento n. 6. Brasília-DF: MEC/Inep/Comped, 2002.

_____. A Prática Pedagógica como forma social ou como conteúdo institucional: O que dizem os Periódicos Brasileiros. In: ANDRÉ, M. D. A. de. (org.). **Formação de Professores no Brasil (1990-1998)**. Série Estado do Conhecimento n. 6. Brasília-DF: MEC/Inep/Comped, 2002.

CHARTIER, R. **A aventura do livro: do leitor ao navegador**. São Paulo: UNESP/Imprensa Oficial do Estado, 1999.

_____. **Os Desafios da escrita**. São Paulo: UNESP/Imprensa Oficial do Estado, 2002.

CHAUÍ, M. Os trabalhos da memória (prefácio). In: BOSI, E. **Memória e sociedade. Lembranças de velhos**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.]

COLARES, C. A. L. MYSÉS, M. A. A. e GERALDI, J. W. Educação continuada: A política da descontinuidade. **Educação & sociedade: revista quadrimestral de Ciência da Educação/Centro de Estudos Educação e Sociedade (Cedes)**. Campinas: Editora da UNICAMP/CEDES, n. 68, 1990.

COLASANTI, M. **A Moça Tecelã**. São Paulo: Global, 2004.

CORTELLA, M. S. **A escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos**. São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire, 2000.

CRUZ, M. N. da. Multiplicidade e Estabilização do Sentidos na Dinâmica Interativa: A Convencionalização das Primeiras Palavras da Criança In: GOÉS, M. C. R. de. (org.). **A Significação nos Espaços Educacionais interação social e subjetivação**. Campinas: Papirus Editora, 1997.

DEJOURS, C. **A loucura do trabalho**. Estudo de psicopatologia do trabalho. São Paulo: Cortez/Oboré, 2002.

DEJOURS, C. e ABDOUCHELI, E. Itinerário Teórico em Psicopatologia do Trabalho. In: DEJOURS, C. (org.). **Psicodinâmica do trabalho: contribuições da escola dejouriana à análise da relação prazer, sofrimento e trabalho**. São Paulo: Atlas, 1994.

DICKEL, A. Que sentido há em se falar em professor-pesquisador no contexto atual? Contribuições para o debate. In: GERALDI, C., FIORENTINI, D. e PEREIRA, E. **Cartografias do trabalho docente: apontamentos para uma epistemologia da prática pedagógica**. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

DUARTE, N. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana, Campinas: Autores Associados, 2004.

FERNANDES, M. E. A. Formação do Educador: quais os seus Rumos?. In: FONSECA, D. M. **Administração Educacional**: um compromisso democrático. Campinas: Papirus, 1994.

FERNANDES, M. V. P. Na periferia do sonho’ – crônicas de uma experiência de formação de professoras. 2000. 86pp. Dissertação (Mestrado em Educação). UNICAMP, Campinas.

FERREIRA, N. S. C. Repensando e Ressignificando a Gestão Democrática da Educação na “Cultura Globalizada **Educação & sociedade: revista quadrimestral de Ciência da Educação/Centro de Estudos Educação e Sociedade (Cedes)**. Campinas: Editora da UNICAMP/CEDES, n. 89, 2004.

FONTANA, R. e CRUZ, M. N. da. **Psicologia e trabalho pedagógico**. São Paulo: Atual, 1997.

FONTANA, R. A. C. A Constituição Social da Subjetividade: Notas sobre Central do Brasil. **Educação & sociedade: revista quadrimestral de Ciência da Educação/Centro de Estudos Educação e Sociedade (Cedes)**. Campinas: Editora da UNICAMP/CEDES, n. 71, 2000a.

_____. **Como nos tornamos professoras?** Belo Horizonte: Autêntica, 2000b.

_____. Trabalho e Subjetividade. Nos Rituais de Iniciação, a Constituição do Ser Professora. **Cadernos CEDES**, Campinas: CEDES, n. 50, 2000c.

_____. O Corpo Aprendiz. In: CARVALHO, Y. M. de e RUBIO, K. (orgs.) **Educação Física e Ciências Humanas**. São Paulo: Hucitec, 2001a.

_____. Sobre a Aula: uma Leitura pelo Averso. **Presença Pedagógica**, v.7, n. 39, mai./jun. 2001b.

_____. A professora em silêncio: fragmentos de um processo singular de constituição. In: NETO, A. S. e MACIEL, L. S. B. (orgs.) **Desatando os nós da formação docente**. Porto Alegre: Mediação, 2002.

_____. **A professora pesquisa na sala de aula?** 2003a, (mimeo.).

_____. De que Tempos a Escola é Feita? In: VIELLA, M. dos A. (org.) **Tempos e espaços de formação**. Chapecó: Argos, 2003b.

FONTES, J. B. **O livro dos simulacros**. Florianópolis: Clavicórdio, 2000.

FURGERI, D. K. P. **Do enorme ao pequeno, do dizer à escuta, do prescrever à leitura**: Lugares de constituição de uma Orientadora Pedagógica. 2001, 99pp., Dissertação (Mestrado em Educação). UNICAMP, Campinas.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FREITAS, H. C. L. de. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educação & sociedade: revista quadrimestral de Ciência da Educação/Centro de Estudos Educação e Sociedade (Cedes)**, Campinas: Editora da UNICAMP/CEDES, n. 80, 2002.

FREITAS, M. T. de A. "A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa". **Educação e Sociedade**, Campinas: Editora da UNICAMP/CEDES, no 116, 2002.

GENTILINI, J. A. Comunicação, cultura e Gestão Educacional. **Cadernos CEDES**, Campinas: CEDES, n. 54, 2001.

GERALDI, J. W. A Constituição do Sujeito Leitor. Módulo I: **Fundamentos de estudos da linguagem**. Campinas: UNICAMP/VITAE/SEE, 1993.

_____. **Alteridades: espaços e tempos de instabilidades**. 2003a, (mimeo.).

_____. Palavras Escritas, Índícios de Palavras Ditas. **Linguagem em (dis) curso**, Tubarão, v.3, n.especial, p. 09-25, 2003b.

_____. Paulo Freire e Mikahil Bakhtin. O Encontro que Não Houve. In: FERREIRA, N. S. de A. (org.). **Leitura: um cons/certo**. São Paulo: Companhia Editora Nacional/ALB, 2003c.

_____. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. Pelos caminhos e descaminhos dos métodos. **Educação & sociedade: revista quadrimestral de Ciência da Educação/Centro de Estudos Educação e Sociedade (Cedes)**. Campinas: Editora da UNICAMP/CEDES, n. 87, 2004.

GHIRALDELLI JR., P. **História da Educação**. São Paulo: Cortez, 1994.

GINZBURG, C. Sinais: Raízes de um Paradigma Indiciário. In: **Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

_____. **O queijo e os vermes: o cotidiano e as idéias de um moleiro perseguido pela inquisição**. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

GÓES, M. C. R. de. A Abordagem Microgenética na Matriz Histórico-Cultural: uma Perspectiva para o Estudo da Constituição da Subjetividade. **Cadernos CEDES**, Campinas: CEDES, n. 50, 2000a.

_____. A natureza social do desenvolvimento psicológico. **Cadernos CEDES**, Campinas: CEDES, n. 24, 2000b.

GÓES, M. C. R. de e SMOLKA, A. L. B. **A significação nos espaços educacionais: interação social e subjetivação**. Campinas: Papyrus, 1997.

GUEDES-PINTO, A. L. **Rememorando trajetórias da professora-alfabetizadora: a leitura como prática constitutiva de sua identidade e formação profissional**: Campinas Mercado de Letras, 2002.

HÉBRARD, J. O Objeto da Escola é a Cultura, não a Vida Mesma. **Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, v.6, no 33, p. 5-17, mai./jun. 2000.

KRAWCZYK, N. A gestão escolar: Um campo minado... Análise das propostas de 11 municípios brasileiros. **Educação & sociedade: revista quadrimestral de Ciência da Educação/Centro de Estudos Educação e Sociedade (Cedes)**. Campinas: CEDES, n. 67, 1999.

LACERDA, N. G. **Manual de tapeçaria**. Rio de Janeiro: Revan, 2001.

LACERDA, L. **Álbum de leitura**: memórias de vida, histórias de leitoras. São Paulo: Editora UNESP, 2003.

LAPLANE, A. L. F. de. Interação e Silêncio na Sala de Aula. **Cadernos CEDES**, Campinas: CEDES, n. 50, 2000.

LARROSA, J. **La experiencia de la lectura Estudios sobre literatura y formación**. Barcelona: Alertes, 1998.

_____. Notas sobre a Experiência e o Saber da Experiência. **Leituras SME**, no 4. Campinas, 2001a.

_____. **Pedagogia profana**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001b.

LÉVI-STRAUSS, C. O mundo perdido In: _____. **Tristes Trópicos**. Lisboa: Edições 70, 1955.

LIMA, E. C. de C. **Sentidos do Trabalho**. A educação continuada de professores. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

LINS, C. **O Documentário de Eduardo Coutinho**: televisão, cinema e vídeo. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2004.

LISPECTOR, C. **A hora da estrela**. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

_____. **Um sopro de vida**. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

LÜCK, H. Perspectivas da Gestão Escolar e Implicações quanto à Formação de seus Gestores. In: _____. (org.). **Gestão Escolar e Formação de Professores**. Em Aberto n.72, Brasília: MEC/INEP, 2000.

MAKARENKO, A. Os objetivos da educação. In: LUEDEMANN, C. da S. Antonio **Makarenko**: vida e obra – a pedagogia na revolução. São Paulo: Expressão Popular, 2002.

MACHADO, M. A. de M. Desafios a serem Enfrentados na Capacitação de Gestores Escolares. In: LÜCK, H. (org.). **Gestão Escolar e Formação de Professores**. Em Aberto n.72, Brasília: MEC/INEP, 2000.

MACHADO, R. **O violino cigano e outros contos de mulheres sábias**. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

- MAGNANI, M. do R. M. **Em sobressaltos: formação de professora**. Campinas: Editora da UNICAMP, 1997.
- MENEGON, V. M. Por que Jogar Conversa Fora? Pesquisando no cotidiano. In: SPINK, M. J. (org.) **Práticas discursivas no cotidiano: aproximações teóricas e metodológicas**. São Paulo: Cortez, 2000.
- MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. Rio de Janeiro: Hucitec, 2000.
- OMETTO, C. B. de C. N. A Prática de textos nas séries iniciais do Ensino Fundamental: as mediações da professora e o desenvolvimento da refletividade nas crianças. 2005, Dissertação (Mestrado em Educação). UNIMEP, Piracicaba.
- PADILHA, A. M. L. **Práticas Pedagógicas na Educação Especial: a capacidade de significar o mundo e a inserção cultural do deficiente mental**. Campinas: Autores Associados, 2001.
- PAVANELLI, F. F. de O. Urdidura e Trama: tecendo a significação da formação e da docência com um grupo de professoras. 2005, Dissertação (Mestrado em Educação). UNIMEP, Piracicaba.
- PARO, V. H. **Gestão Democrática da Escola Pública**. São Paulo: Ática, 1997.
- PINHEIRO, O. de G. Entrevista: uma prática discursiva. In: SPINK, M. J. (org.). **Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano: aproximações teóricas e metodológicas**. São Paulo: Cortez, 2004
- PINO, A. O Social e o Cultural na Obra de Lev. S. Vigotski. **Educação & sociedade: revista quadrimestral de Ciência da Educação/Centro de Estudos Educação e Sociedade (Cedes)**. Campinas: CEDES, no 71, 2000.
- POE, E. A. **Os assassinatos na rua Morgue, A carta roubada**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- QUINTANA, M., MEIRELES, C., PAIXÃO, F. e PAES, J. P. Varal de Poesia. **Literatura em Minha Casa**. Poesia, v.1. São Paulo: Ática, 2002
- ROCKWELL, E. e EZPELETA, J. **Pesquisa Participante**. São Paulo: Cortez Editora, 1986.
- RAMOS, G. **Infância**. Rio São Paulo: Record, 2000.
- SANTOS, S. D. M. dos. **Sinais dos Tempos: marcas da violência na escola**. Campinas: Autores Associados, 2002.
- SARAMAGO, J. **Ensaio sobre a cegueira**. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.
- _____. **O conto da ilha desconhecida**. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.
- SAVIANI, D. **Escola e democracia**. Campinas: Autores Associados, 2003.

SILVA JUNIOR, C. A. da. **A Escola Pública como local de trabalho**. São Paulo: Cortez Editora, 1993.

SILVA, V. G. da. **O antropólogo e sua magia**: trabalho de campo e texto etnográfico nas pesquisas antropológicas sobre religiões afro-brasileiras. São Paulo: EDUSP, 2000.

SNYDERS G. **Escola, Classe e Luta de Classes**. São Paulo: Centauro, 2005.

SOARES, M. **Metamemória – Memórias Travessia de uma educadora**. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. As Pesquisas nas Áreas Específicas Influenciando o Curso de Formação de Professores. In: ANDRÉ, M. (org.) **O papel da pesquisa na formação e prática de professores**. Campinas: Papyrus, 2002.

SMOLKA, A. L. B. Esboço de uma perspectiva teórico-metodológica no estudo de processos de construção de conhecimento. In: GOÉS, M. C. R. de. (org.). **A Significação nos Espaços Educacionais**: interação social e subjetividade. Campinas: Papyrus Editora, 1997.

SPINK, M. J. (org.) **Práticas discursivas no cotidiano**: aproximações teóricas e metodológicas. São Paulo: Cortez, 2000.

VIGOTSKI, L.S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

_____. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____. Psicologia Concreta do Homem – Manuscrito de 1929. **Educação & sociedade: revista quadrimestral de Ciência da Educação/Centro de Estudos Educação e Sociedade (Cedes)**. Campinas: Editora da UNICAMP/CEDES, n. 71, 2000.