



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

ALEXSANDRA DOS SANTOS OLIVEIRA

**EXPERIÊNCIA, ESCUTA E DIÁLOGO: UMA DESCRIÇÃO COMPREENSIVA-  
HERMENÊUTICA NA CONSTITUIÇÃO DO SER-GESTOR-ESCOLAR**

VITÓRIA  
2016

ALEXSANDRA DOS SANTOS OLIVEIRA

**EXPERIÊNCIA, ESCUTA E DIÁLOGO: UMA DESCRIÇÃO COMPREENSIVA-  
HERMENÊUTICA NA CONSTITUIÇÃO DO SER-GESTOR-ESCOLAR**

Tese apresentada ao curso de Doutorado em Educação do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, Linha de Pesquisa Diversidade e Práticas Educacionais Inclusivas, como requisito para obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Hiran Pinel.

VITÓRIA  
2016

Dados Internacionais de Catalogação-na-publicação (CIP)  
(Biblioteca Setorial de Educação,  
Universidade Federal do Espírito Santo, ES, Brasil)

---

O48e Oliveira, Alexsandra dos Santos, 1974-  
Experiência, escuta e diálogo : uma descrição compreensiva-hermenêutica na constituição do ser-gestor-escolar / Alexsandra dos Santos Oliveira. – 2016.  
257 f. : il.

Orientador: Hiran Pinel.

Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação.

1. Freire, Paulo, 1921-1997. 2. Heidegger, Martin, 1889-1976. 3. Diálogos. 4. Diretores escolares. 5. Escolas – Organização e administração. 6. Escolas públicas. 7. Existencialismo. 8. Experiência. 9. Fenomenologia. 10. Hermenêutica. I. Pinel, Hiran. II. Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Educação. III. Título.

CDU: 37

---

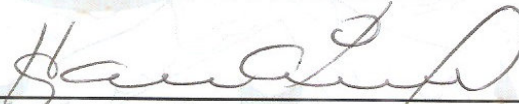
## ALEXSANDRA DOS SANTOS OLIVEIRA

### EXPERIÊNCIA, ESCUTA E DIÁLOGO: UMA DESCRIÇÃO COMPREENSIVA-HERMENÊUTICA NA CONSTITUIÇÃO DO SER-GESTOR-ESCOLAR

Tese apresentada ao Curso de  
Doutorado em Educação da  
Universidade Federal do Espírito  
Santo como requisito parcial para  
obtenção do Grau de Doutor em  
Educação.

Aprovada em 19 de fevereiro de 2016.

#### COMISSÃO EXAMINADORA



Professor Doutor Hiran Pinel  
Universidade Federal do Espírito Santo



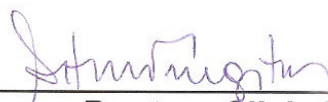
Professora Doutora Denise Meyrelles de Jesus  
Universidade Federal do Espírito Santo



Professor Doutor Rogério Drago  
Universidade Federal do Espírito Santo



Professor Doutor Eduardo Augusto Moscon Oliveira  
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo



Professora Doutora Sílvia Moreira Trugilho  
Escola Superior de Ciências da Santa Casa de Misericórdia de Vitória

Do ponto de vista do investigador importa, na análise que faz no processo da investigação, detectar o ponto de partida dos homens no seu modo de visualizar a objetividade, verificando se, durante o processo, se observou ou não, alguma transformação no seu modo de perceber a realidade.

Paulo Freire (1987, p.99)

## AGRADECIMENTOS

Para todos os momentos e etapas da construção desta tese foi necessário privilegiar o envolvimento, a escuta, o diálogo, a memória, o vivido e as emoções, não sendo diferente nesse momento destinado a agradecer a todos e todas que compartilharam direta e/ou indiretamente a realização de um sonho: tornar público os resultados de uma hermenêutica da cotidianidade em um investigar.

Agradeço a Deus por ter me dado a oportunidade de mostrar mais uma vez seu poder, por meio daqueles que clamam o seu nome com fé em meio a uma caminhada. A resposta veio a cumprir o rigor de uma proposta acadêmica.

Agradeço ao meu companheiro Alcione, que mesmo sem se envolver com os tramites acadêmicos soube conduzir com amor e compressão essa trajetória.

Aos meus familiares que marcaram minha existência pelo prisma dos valores, do incentivo e do orgulho na conquista de uma trajetória acadêmica.

Aos colegas diretores e ex-diretores das escolas do Sistema Municipal de Cariacica/ES com quem compartilhei as angústias, os medos, e os ideais no exercício de uma função. Marcas de um compromisso que me possibilitou trilhar, através da experiência vivida, os caminhos de um questionar.

Ao Sistema Municipal de Educação de Cariacica pela confiança e credibilidade de uma aposta acadêmica, legitimada na gestão da Secretária de Educação Célia Maria Vilella Tavares e projetada na gestão da Subsecretária de Educação Patrícia Rufino, hoje professora da UFES.

À professora e amiga Catarina Dallapicula, professora da Universidade Federal de Lavras (UFLA), pelo compromisso de fazer a leitura de revisão do texto dessa tese.

À CAPES pelo financiamento dessa construção do conhecimento.

Aos colegas da turma 09 do doutorado, pelas trocas compreensivas que tivemos ao longo das disciplinas, Seminários, viagens e eventos acadêmicos ao longo desses quatro anos.

Aos colegas de orientação Alessandro Guimarães (hoje professor da UFES), Marcia Roxana, Rodrigo, Marciane e Cleiton pelos bons momentos de diálogos que estabelecemos.

Ao colega Sérgio Pereira (hoje professor da UFMT) pela leitura do trabalho que antecedeu a Qualificação II.

Aos funcionários do PPGE/UFES.

Aos professores Eduardo Moscon, Sílvia Trugilho, Denise Meyrelles, Edna Oliveira e Rogerio Drago pelas críticas e contribuições realizadas nos Exames de Qualificação I e II.

Ao meu orientador, Hiran Pinel, pela abertura, credibilidade e incentivo ao assumir compreensivamente os riscos de uma aposta, que almejou aproximar um tema, até então discutido e analisado pela política e pela sociologia, aos princípios existenciais e fenomenológicos.

## RESUMO

A leitura do mundo do fenômeno investigado, o gestor escolar, se manifesta marcada por concepções históricas, políticas e econômicas em sua aparência ontológica, possuindo uma pequena produção acadêmica que se desvela na ausência de um campo investigativo para suas reflexões teóricas e práticas. A questão investigativa geradora desta pesquisa foi: O que é e como é ser gestor escolar no contexto da escola pública? O objetivo foi descrever compreensivamente, em uma dimensão hermenêutica, a experiência de duas gestoras escolares, estando elas no cotidiano da gestão de uma escola pública. Metodologicamente, buscou inspirações no método fenomenológico de pesquisa ao eleger os fundamentos de uma investigação qualitativa que optou por privilegiar experiência, escuta e diálogo para pensar o *ser*. Os sujeitos da investigação foram duas gestoras escolares, sendo uma diretora e a outra uma vice-diretora. O local da pesquisa foi uma escola pública do Sistema Municipal de Educação de Cariacica/ES. Os procedimentos e desdobramentos da investigação foram entrevistas gravadas, transcritas, textualizadas, transcritas e literaturalizadas; o diário de campo; fotografias; observação participante; acesso e análise de documentos e a validação de pressupostos de credibilidade e confiabilidade no cumprimento de normas éticas. A tríade teórica nos levou ao encontro com três pensadores, o filósofo Martin Heidegger, o educador Paulo Freire e o filósofo da Educação Jorge Larrosa. Na análise os dados foram compreendidos e interpretados em princípios da descrição dos diálogos, do vivido na cotidianidade e do círculo hermenêutico em uma análise de sentidos da experiência que contemplou etapas interdinâmicas de um mergulho existencial e distanciamento reflexivo para desvelar, revelar e testemunhar a aparência, os movimentos e os sentidos do fenômeno investigado. Interpretações que anunciam a tradição, as tensões, as preocupações, as dificuldades, os questionamentos, as reflexões, as angústias, o Sistema Educacional, a Política Educacional, os sentimentos (medo, paixão, ansiedade, culpa...) e cuidado ao contemplar a investigação de um fenômeno complexo e híbrido como possibilidade de compreender o ser. Assim, nomear e projetar a experiência, em uma ocupação-função, revela o anúncio de três modos de



ser-gestor-escolar: *modos-de-ser-no-que-acontece*, *modos-de-ser-no-que-toca* e *modos-de-ser-no-que-se-passa*, interpretação da interdinâmica dos movimentos do fenômeno que se mostra contrário à linearidade, ao revelar o ir e vir das manifestações da gestão do administrativo, do pedagógico, do financeiro, da Política Educacional, da formação, das avaliações e dos conflitos na gestão/administração de uma escola pública. O ser-gestor-escolar foi compreendido como ser-no-mundo, *Dasein*, que unifica o ser-aí, ser-com, ser-em, ser-simplesmente-dado e ser-si-mesmo; totalidade/singularidade, objetividade/subjetividade, impessoalidade e intersubjetividade em compreensões de uma vocação ontológica. Essa investigação moveu-se em um terreno arenoso ao projetar o ser-gestor-escolar em fundamentos: ontológicos, fenomenológicos, existenciais e dialógicos como intencionalidade, abertura e possibilidade de evidenciar um questionamento e compor as exigências acadêmicas e investigativas de um fenômeno que privilegiou o ser, a experiência e o diálogo ao descrever compreensivamente uma realidade.

Palavras-chave: Gestor-escolar. Ser-gestor-escolar. Modos-de-ser. Fenomenologia. Existencialismo. Diálogos.

## ABSTRACT

The reading of the world of the school manager, the investigated phenomenon, is defined by historical, political and economic conceptions on its ontological appearance, as there is a small academic production which indicates the absence of an investigative field for these theoretical and practical reflections. The investigative question that guided this research was: "What is and How is it being a school manager in the public school context? The objective was to understandingly describe in a hermeneutical dimension the experience of two school managers, both living a public school every day routine. Methodologically, it is inspired by phenomenology with the fundamentals of a qualitative research which opted for focusing on the experience, hearing and dialogue to think of being. The research subjects were two school managers, one of them a principal and the other one a vice principal. The research took place in a public school which is part of the Education Municipal System of Cariacica city (in Espírito Santo). The procedures and their ramifications included recorded, transcript, textualized, transcreated and literaturized interviews, a journal, photography, participant observation, documents access and analysis, and validation of the credibility and reliability premises as well as following the ethical rules. The theoretical triad brought us to the work of the philosopher Martin Heidegger, the educator Paulo Freire, and the Education philosopher Jorge Larrosa. The data analysis comprehended and interpreted the dialogues description, the everyday experience, and the hermeneutical circle principles on an experience and senses analysis. It contemplated interdynamic stages of an existential diving and reflexive distancing to unveil, reveal and testify the appearance, the movements and the senses of the investigated phenomenon. The interpretations announce the tradition, the tensions, the worries, the difficulties, the questioning, the reflections, the distresses, the educational system, the educational policy, the feelings (fear, passion, anxiety, guilty, ...) and caring as they contemplate the investigation of a complex and hybrid phenomenon as a possibility to understand the being. Naming and projecting the experience as an occupation-job resulted on revealing three ways of being-school-manager: *ways-of-being-on-what-happens*, *ways-of-being-on-what-touches*, and *ways-of-being-on-what-takes-place*.

The understanding of the interdynamics of the phenomenon movements, that are against the linearity, reveals the coming and going of the management manifestations of the administrative, pedagogical, financial, educational political, training, evolutionary matters and the conflicts on managing/administrating a public school. *Being-a-school-manager* was understood as *being-in-the-world*, *Dasein*, which comprehends *being-there*, *being-with*, *being-in*, *being-just-given* and *being-oneself*. Totality/singularity, objectivity/subjectivity, impartiality and intersubjectivity on the ontological vocation understanding. This investigation moved on a sandy field as it thought the *being-a-school-manager* from ontological, phenomenological, existence and dialogical foundations by aiming at opening and allowing the evidence of a question within the academic and investigative demands of a phenomenon by privileging the being, the experience and the dialogue on comprehensively descriptions of a reality.

Keywords: School manager. Being-a-school-manager. Ways-of-being. Phenomenology. Existentialism. Dialogues.

## RESUMEN

La lectura del mundo del fenómeno investigado, el director de la escuela, se manifiesta marcado por puntos de vista histórico, político y económico en su aspecto ontológico. Fenómeno que para varios autores y el estado del arte del tema, muestran que el tema tiene poca atención académica y se revela en la ausencia de un campo de investigación para sus reflexiones teóricas y prácticas. La pregunta de investigación generadora de esta investigación es: ¿Qué es y cómo es ser director de la escuela en el contexto de la escuela pública? El objetivo fue describir comprensivamente, en una dimensión hermenéutica, la experiencia de dos directoras escolares, viviendo la gestión diaria de una escuela pública. Metodológicamente, este trabajo sigue el método de investigación fenomenológica que se caracteriza como una investigación cualitativa y se han optado por centrarse, en la experiencia, la escucha y el diálogo para pensar el ser. Los sujetos de la investigación fueron dos directoras de escuela, una directora, y la otra, directora adjunta. El sitio de la investigación era una escuela pública del Sistema Municipal de Educación de Cariacica / ES. Los procedimientos y los resultados de la investigación fueron: entrevistas que fueron grabadas, transcritas, textualizadas, transcritas y literaturalizadas; el uso del diario de campo; fotografías; la observación participante; el acceso y el análisis de los documentos y la validación de credibilidad y fiabilidad supuestos en cumplimiento de las normas éticas. El tripe teórico que revela la trama de investigación nos lleva a cumplir con tres pensadores: el filósofo Martin Heidegger, el educador Paulo Freire, pensadores que en común hicieron de sus preocupaciones las marcas existenciales de la construcción del conocimiento de los siglos XX y XXI y también el filósofo educación Jorge Larrosa. El análisis de datos fue interpretada y comprendida por principios de descripción de los diálogos, de lo vivido en la vida cotidiana y del círculo hermenéutico en una analítica de sentidos de la experiencia que contempló etapas inter dinámicas de un salto existencial y la distancia reflexiva para dar a conocer, revelar y testimoniar la aparición, los movimientos y direcciones del fenómeno investigado. Interpretación que anuncian la tradición, las tensiones, las preocupaciones, las dificultades, los problemas, las preguntas, las reflexiones, las angustias, la Política de Educación, sentimientos

(miedo, pasión, ansiedad, culpabilidad) y la atención al contemplar la investigación de un fenómeno complejo e híbrido como una posibilidad de comprender del ser. Por lo tanto, la denominación y el diseño de la experiencia en una ocupación-función, nos muestra el anuncio de tres formas de ser-gestor-escolar: *modos-de-ser-en-lo-que-acontece*, *modos-de-ser-en-lo-que-toca* y los *modos-de-ser-en-lo-que-sucede*. La interpretación de la interdinámica de los movimientos del fenómeno se demuestra contrario a la linealidad, al revelar las idas y venidas de las manifestaciones de la gestión administrativa, pedagógica, financiera, Política la Educación, la formación, la evaluación y gestión de conflictos / administración de una escuela pública. El ser-gestor-escolar se entiende como ser en el mundo, el *Dasein*, que unifica el ser-ahí, el ser-con, el ser-en, ser-simplesmente-dado y ser-si-mismo; totalidad / singularidad, objetividad / subjetividad, la impersonalidad y la intersubjetividad en comprensiones de una vocación ontológica. Esta investigación se ha movido en un fondo de arena al proyectar el ser-gestor-escolar en fundamentos ontológicos, fenomenológicos, existenciales y dialógicos como la intencionalidad, la apertura y la capacidad de demostrar un cuestionamiento y componer los requisitos académicos y de investigación de un fenómeno que favoreció el diálogo al describir comprensivamente una realidad.

**PALABRAS CLAVE:** Administrador de la escuela. Ser director de la escuela. Formas-a-ser. La fenomenología. El existencialismo. Diálogos.

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Temas abordados pelos TCCs dos cursistas no Estado do Paraná. ....	58
Tabela 2 – Temas abordados pelos TCCs dos cursistas no Estado de Goiás.....	59
Tabela 3 - Programas e ações assegurados pela Política Nacional. ....	97
Tabela 4 – Projetos e ações asseguradas pelo município. ....	97
Tabela 5 – Projetos Institucionais da EJA. ....	98
Tabela 6 – Projetos e ações Institucionais. ....	98
Tabela 7 – Fundamentos da gestão escolar que emergem na cotidianeidade. ....	118

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Dificuldade dos cursistas do estado do Paraná em acompanhar os conteúdos com o uso das tecnologias .....	55
--	----

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Categorias e estado da arte em gestão escolar.....	38
Figura 2 – Perfil nacional da carga horária semanal de trabalho dos diretores escolares .....	56
Figura 3 – Trabalho nos finais de semana. ....	57
Figura 4 – Rotina dos diretores e sua relação com o pedagógico.....	60
Figura 5 – Perfil do diretor escolar, das séries finais do ensino fundamental, pela OCDE.....	63
Figura 6 – Cariacica e suas regiões. ....	92
Figura 7 – IDEB das séries iniciais da escola pesquisada. ....	95
Figura 8 – IDEB das séries finais da escola pesquisada.....	95
Figura 9 – SIMEC: Metas para a gestão da EMEF “Cora Coralina”. ....	121
Figura 10 – Manifestações que anunciam os modos-de-ser-gestor-escolar .....	127
Figura 11 – Resposta ao primeiro indicador.....	135
Figura 12 – Resposta ao segundo indicador. ....	137
Figura 13 – Resposta ao terceiro indicador.....	139
Figura 14 - Resposta ao quarto indicador. ....	140
Figura 15 – Resposta ao sexto indicador .....	144
Figura 16 – Resposta ao sétimo indicador. ....	145
Figura 17 – Resposta ao oitavo indicador. ....	146
Figura 18 – Os sentidos do ser-gestor-escolar.....	194
Figura 19 – Coexistência e formação do gestor escolar em Cariacica/ES.....	208
Figura 20 – Coexistência e o Questionário do diretor Prova Brasil 2011. ....	209
Figura 21 – O testemunho: Resposta à questão 9. ....	210



## LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 - “O último dia” – Cerimônia de encerramento. ....257

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE – Atendimento Educacional Especializado.

ANDES-SN<sup>1</sup> – Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior.

APAE – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais.

ANPED – Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação.

ANPAE – Associação Nacional de Política e Administração da Educação.

ANPAE – Associação Nacional de Profissionais de Administração e Educação.

ASSOPAES – Associação de Pais de Alunos do Espírito Santo

BIRD – Banco Mundial.

CNBB – Conferência Nacional dos Bispos do Brasil.

CEDES – Centro de Estudos Educação & Sociedade.

CEFET-MG – Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais

CMEI – Centros Municipais de Educação Infantil

---

<sup>1</sup> Optamos por trazer a sigla que atualmente representa a instituição, que naquele período era representada pela sigla ANDE.

COMEC – Conselho Municipal de Educação de Cariacica.

CONSED – Conselho Nacional de Secretários da Educação.

EMEF – Escola Municipal de Ensino Fundamental.

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio.

EURYDICE – Rede de informação sobre a Educação na Europa.

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica.

IES – Instituições de Ensino Superior.

IFES – Instituto Federal do Espírito Santo.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

LAGEBES – Laboratório de Gestão da Educação Básica do Espírito Santo.

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

FAMOC – Federação das associações de Moradores de Cariacica.

FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério.

FUNDEB – Fundo Nacional da educação Básica.

FUNDESCOLA – Fundo de Fortalecimento da Escola.

MEB – Movimento de Educação de Base.

MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização.

OAB – Ordem dos Advogados do Brasil.

OCDE – Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico.

PAEBES – Programa de avaliação da Educação Básica do Espírito Santo.

PDDE – Programa Dinheiro Direto na Escola.

PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação.

PPGE – Programa de Pós-graduação em Educação.

PROEJA/FIC – Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação de Jovens e Adultos – Formação Inicial e Continuada.

SAMU – Serviço de Atendimento Móvel de Urgência.

SBPC – Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência.

SEED – Secretaria de Educação a Distância.

SEME – Secretaria Municipal de Educação.

SESI – Serviço Social da Indústria.

SETEC/MEC – Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica.

TALIS – *Teaching and Learning International Survey*.

TGA – Teoria Geral da Administração.

UAB – Universidade Aberta do Brasil.

UERJ – Universidade Estadual dos Estudantes.

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância.

UNDIME – União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação.

UNISC – Universidade de Santa Cruz do Sul.

USP – Universidade de São Paulo.

PE – Pernambuco.

UFES – Universidade Federal do Espírito Santo.

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais.

UNE – União Nacional dos Estudantes.

UTFPR – Universidade de Tecnológica Federal do Paraná

## SUMÁRIO

<b>1 PALAVRAS/PALAVRAÇÃO .....</b>	<b>23</b>
<b>2 PRIMEIRO DIÁLOGO: DIRETOR E/OU GESTOR ESCOLAR – DIFERENTES OLHARES E PERSPECTIVAS.....</b>	<b>33</b>
2.1 AS IMPLICAÇÕES DO TEMA COM AS PRODUÇÕES DO PPGE/UFES .....	33
2.2 O GESTOR ESCOLAR E SUAS IMPLICAÇÕES COM A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO .....	36
2.3 O FENÔMENO QUE SE DESVELA: IMPLICAÇÕES COM A FORMAÇÃO DO GESTOR ESCOLAR .....	50
<b>3 SEGUNDO DIÁLOGO: A TRÍADE TEÓRICA .....</b>	<b>65</b>
3.1 OS SENTIDOS DA EXPERIÊNCIA .....	66
3.2 OS PRINCÍPIOS DO SER .....	70
3.3 SENTIDOS DIALÓGICOS DA EXPERIÊNCIA E VOCAÇÃO ONTOLÓGICA .....	75
<b>4 TERCEIRO DIÁLOGO: A COMPOSIÇÃO METODOLÓGICA E EPISTEMOLÓGICA DE UMA PESQUISA EXISTENCIAL-FENOMENOLÓGICA-DIALÓGICA .....</b>	<b>82</b>
4.1 DUAS GESTORAS.....	87
4.2 A EMEF “CORA CORALINA” E SEU CONTEXTO.....	91
4.3 PROCEDIMENTOS DE UMA INVESTIGAÇÃO EXISTENCIAL-FENOMENOLÓGICO-DIALÓGICA .....	100
4.4 PRESSUPOSTOS E PROCEDIMENTOS DE CREDIBILIDADE E CONFIABILIDADE DE UMA PESQUISA <i>EXISTENCIAL-FENOMENOLÓGICA-DIALÓGICA</i> .....	107
<b>5 QUARTO DIÁLOGO: UMA DESCRIÇÃO-COMPREENSIVA E HERMENÊUTICA DO SER-GESTOR-ESCOLAR.....</b>	<b>113</b>
5.1 O “MUNDO” QUE ANUNCIA O SER-GESTOR-ESCOLAR.....	114
5.2 MODOS-DE-SER-NO-QUE-SE-PASSA.....	130

5.3 MODOS-DE-SER-NO-QUE-ACONTECE .....	149
5.4 OS MODOS-DE-SER-NO-QUE-TOCA .....	172
<b>6 QUINTO DIÁLOGO: OS SENTIDOS DO SER-GESTOR-ESCOLAR E AS CONFIGURAÇÃO DE UM TESTEMUNHO. ....</b>	<b>189</b>
6.1 OS SENTIDOS DO SER-GESTOR-ESCOLAR .....	190
6.2. SER-GESTOR-ESCOLAR EM COMPREENSÕES E SENTIDOS DE UM VIR-A-SER.....	197
6.3. O QUE NÃO FOI DITO, PORÉM, VISTO, DESVELADO, REVELADO E TESTEMUNHADO AO TIRAR O VÉU.....	206
<b>7 (IN)CONCLUSÕES DO INÉDITO VIÁVEL .....</b>	<b>222</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>230</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>241</b>
APÊNDICE A .....	241
APÊNDICE B.....	244
<b>ANEXOS .....</b>	<b>252</b>
ANEXO A.....	252
ANEXO B.....	254
ANEXO C.....	255
ANEXO D.....	256
ANEXO E.....	257

## 1 PALAVRAS/PALAVRAÇÃO

Ando devagar porque já tive pressa  
Levo esse sorriso porque já chorei demais  
Hoje me sinto mais forte, mais feliz quem sabe  
Só levo a certeza de que muito pouco eu sei  
Eu nada sei.  
Tocando em frente  
(Almir Sater e Renato Teixeira)

O título da música de Almir Sater e Renato Teixeira, “Seguindo em frente”, aponta para a necessidade de buscar os sentidos de uma experiência vivida como trilha de um questionar, compreender e interpretar em uma investigação que privilegia as reflexões, os contextos e as situações vividas na gestão de uma escola pública. Processo que me levou a voltar para academia e buscar no doutoramento em Educação o desvelar, o revelar e o testemunho da experiência vivida de gestores de uma escola pública.

Falar do gestor escolar é falar de um lugar ambíguo que aparece, em alguns momentos, repleto de autonomia e poder, em outros, envolvido por um sentimento de impotência, angústia, impessoalidade e desesperança, às vezes, repleto de estereótipos. Pensamento que guiou esse investigar.

Perguntas não faltaram em meio à busca de compreensões e dimensões que envolvem a configuração da função do gestor escolar em nosso país. Passaram pelo contexto histórico, pela estrutura e organização dos diferentes Sistemas Educacionais, pelos diferentes modos de provimentos do cargo, pela legislação e o cotidiano da escola pública, o convívio com a exclusão, o conflito, o fracasso, a diversidade, a raça, o gênero, a formação, a Política Educacional e as relações de poder. Essas perguntas possibilitaram a construção de uma questão investigativa preocupada com a existência: o que é e como é ser gestor escolar no contexto da escola pública?

O objetivo da pesquisa passou por descrever-compreensivamente, em princípios hermenêuticos, a experiência de duas gestoras escolares (uma diretora/gestora e uma



vice-diretora/gestora), estando elas no cotidiano de uma escola pública pertencente à rede municipal de Educação de Cariacica, no Espírito Santo (ES).

Cabe uma reflexão sobre o *pesquisador* que advém da classe popular, marcada pela exclusão e por caminhos tensos e intensos na busca de aberturas para se fazer presente no mundo. Experiência comprovada nos estudos de um doutoramento em Educação como um processo de compreensão existencial, que foi dando sentido a uma história de vida. Essa tese, apresenta a aproximação e os sentidos da vida pessoal, profissional e acadêmica como marcas da experiência de *ser-pesquisadora* na produção do conhecimento.

Ao propor esta investigação, não poderia deixar de expressar uma história de vida, advinda da massa, do povo, de ser-mulher, ser-negra, de ex-aluna do curso de Pedagogia (noturno) da UFES, de servidora do Sistema Municipal de Educação de Cariacica (ES), que em um percurso profissional, possibilitou-me a experiência de gestora escolar no período de fevereiro de 2007 a dezembro de 2011. Marcas que contemplam o meu *ser-pesquisadora* em um Programa de Pós-graduação em Educação. De acordo com Pinel (2003), são os contornos do vivido e da experiência, que dão sentido aos modos de ser-sendo-pesquisadora no PPGE/UFES.

A curiosidade pela escola e na escola, advém dos tempos de criança, quando frequentava a Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) “José Lemos de Miranda”, escola da Rede Municipal de Ensino de Vitória, localizada no bairro Comdusa. Bairro em que parte da minha família reside até hoje. Escola em que concluí as séries iniciais do ensino fundamental e “estudava” em dois períodos: diurno e noturno. No contraturno, acompanhava minha mãe, que na época cursava o MOBREAL<sup>2</sup>. Em casa, acompanhava seu esforço para convencer meu pai (analfabeto)

---

<sup>2</sup> Segundo a definição de Mobral dada pelo Almanaque Paulo Freire, o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) foi criado em 1969 para “erradicar” o analfabetismo no Brasil, em dez anos. Enquanto o objetivo do Plano Nacional de Alfabetização, elaborado por Paulo Freire, em 1963, era alfabetizar despertando no jovem e no adulto um processo de conscientização sobre a realidade vivida,

a frequentar a escola, o que nunca aconteceu! Dizia em sua simplicidade que queria que os filhos, na época quatro e agora cinco, completassem o segundo grau, “se formassem”.

Meu pai nunca frequentou a escola. Parecia sempre criar resistência, dizendo que tinha que trabalhar para os filhos estudarem e que já estava velho para voltar a estudar. Trabalhava duro, levando infraestrutura (asfalto) por essas estradas do estado do Espírito Santo e do país. Lembro-me que a sua jornada era dupla, operário do setor de terraplanagem e, ao chegar à noite em casa, iniciava mais um turno de trabalho, agora como pedreiro, pois era ele mesmo que construía a nossa casa de alvenaria. Todas as noites era um mutirão familiar, às vezes ele contava com a ajuda de alguns vizinhos, que esperavam retribuição no fim de semana, pois, também construía suas casas. O descanso só vinha após a meia-noite.

Acredito que meus pais até hoje não tenham conhecimento do que sabem. Educaram os filhos pelo prisma dos valores, da boa convivência, do respeito ao outro, do amor, da colaboração e da alegria de vivermos em família. O sorriso no rosto, as gargalhadas, que orgulhosamente acredito ter herdado, nunca foram ofuscados diante do trabalho pesado. A luta marcou sua existência, que sempre esteve presente nos seus modos de ser-no-mundo. A história não é uma via de mão única, por isso é sempre construída por retas, curvas, encruzilhadas e trevos ao longo das estradas da vida.

Minha mãe entrou e saiu da escola várias vezes. Sempre admirei sua luta, o desejo pelo reconhecimento formal da escola. A “última” tentativa de entrar na escola foi em 2011, mas infelizmente ela novamente abandonou por problemas de saúde e por uma mágoa, ressentimentos: a escola em que estudava era “bagunçada”, dizia. Os professores não ensinavam, repetia. “*A professora de matemática só passava as*

---

pela transformação dessa mesma realidade, o MOBREAL propunha um programa de alfabetização funcional, visando a aquisição de técnicas de leitura, escrita e cálculo.

*continhas no quadro e não explicava, conversava com colegas de trabalho no horário das aulas, a escola saia cedo todos os dias*". Essas eram suas mágoas.

Cheguei à Universidade pública em 2000, pela graduação em Pedagogia. No ano de 2006 ao mestrado em Educação e em 2012, cheguei ao doutorado em Educação. Em 2014, meu irmão mais novo, também entrou na UFES.

Entrar no curso de Pedagogia (noturno) da UFES, me fez pertencer a uma minoria privilegiada de apenas 5,5% da população afro-brasileira do país que frequentava o ensino superior (INEP/MEC, 2015). As escolhas me levariam a optar por um curso que me proporcionasse conciliar trabalho e estudo.

A graduação foi me dando pistas dos porquês de tantas dificuldades encontradas para estabelecer um "lugar" para a mulher, o negro e o assalariado. A História da Educação e a Sociologia da Educação apontavam percursos para algumas das minhas inquietudes. Como compreender a dualidade da sociedade, de dirigentes e dirigidos, oprimidos e opressores, de colonizados e colonizadores? Com isso, entendi o porquê das dificuldades da expansão de educação para a massa, que continua distante, contrastando com a educação voltada para a elite, principalmente na pós-graduação.

Integrar as estatísticas de "intelectuais" negros, como pesquisadora de um curso de Doutorado em Educação no Brasil<sup>3</sup>, retrata a realização de um sonho e também do enfrentamento, das questões de classe social e das discriminações raciais que abarcam o ensino da pós-graduação no país.

Em 2008, concluo o mestrado em Educação, período em que também atuava como gestora escolar. Esse foi o momento que me fez refletir sobre o *gestor/pesquisador*.

---

<sup>3</sup> Não foram encontrados em sites oficiais como INEP, CAPES, CNPQ e IBGE informações que retratassem o número de "intelectuais" negros na Pós-graduação no Brasil. Sendo este dado encontrado apenas na Associação de Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN) (2015).

No percurso de gestora, tive a oportunidade de participar do Programa Nacional Escola de Gestores, especialização *Lato-sensu*, na modalidade a distância (2011 a 2012), oferecida pelo MEC em parceria com a Universidade Federal do Espírito Santo. Naquele momento, a participação foi possível por causa de Políticas Educacionais que atribuíam à formação do gestor escolar a melhoria da qualidade do ensino. Na época apresentei como tema de pesquisa algo que fazia parte do meu cotidiano e das minhas ações de diretora escolar: a relação com a Política Educacional me inquietava, resultado das reflexões que estiveram presentes anos atrás sobre o gestor/pesquisador. O trabalho de conclusão de curso intitulou-se: O PDE Interativo: pontos e contrapontos frente à gestão escolar<sup>4</sup>.

As buscas por compreender a relação entre experiência e gestão escolar continuaram em uma outra formação, na condição de tutora a distância da Especialização do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação de Jovens e Adultos (PROEJA). O tema gestão e gestor também se convergiram na Educação a distância na oportunidade de participar da especialização Gestão e Docência na EaD, oferecida também na modalidade a distância. A especialização foi promovida em parceria com SETEC/MEC e realizada pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), contando também com parcerias com a Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), com o Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET- MG) e com Instituições Federais que atuavam com a Rede e-Tec Brasil.

Assim a formação continuada e a experiência passaram por dimensões da temporalidade, se dando também na convergência com o Doutorado em Educação.

---

<sup>4</sup>O trabalho foi parcialmente apresentado e publicado nos anais do XXVI Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação sob o título "DO PDE ESCOLA AO PDE INTERATIVO EM UMA UNIDADE DE ENSINO DO SISTEMA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE CARIACICA/ES". Um outro recorte dos dados obtidos nessa pesquisa foi publicado nos anais do IV Congresso Ibero-Americano de Política da Educação, sob o título "A GESTÃO ESCOLAR E O SISTEMA INTEGRAL DE MONITORAMENTO EXECUÇÃO E CONTROLE SIMEC: UMA LEITURA DO PDE INTERATIVO".

Dentre as várias sugestões e avaliações do projeto de doutoramento, uma das considerações convergiu no momento de finalização da especialização, o apontamento da pesquisa estabelecer o diálogo com a formação de gestores escolares.

Esse diálogo foi estabelecido no trabalho de conclusão de curso da especialização em Gestão e docência na EAD a partir de uma pesquisa bibliográfica, cujo problema se deu em torno de como se configurava, na literatura acadêmica e na Política Educacional, a formação continuada, a distância, de gestores escolares a partir do Programa Nacional Escola de Gestores em nosso país. Configuração do programa que busquei apresentar a partir da experiência de três diferentes estados da federação e da avaliação dos *cursistas/gestores*. As reflexões foram retomadas nessa tese via implicações que desvelam a experiência do gestor escolar como uma das diferentes perspectivas do fenômeno estudado.

A experiência de administrar e gestar uma escola pública com aproximadamente quatrocentos e vinte alunos, que cursavam as séries iniciais do ensino fundamental, no município de Cariacica, foi um tempo vivido e que emerge em questionamentos que configuram uma trajetória investigativa. Esses momentos me levaram a refletir sobre a relação do público e o privado, sobre a configuração de Estado, meritocracia, desigualdades sociais, igualdade e diferenças, justiça social e o verdadeiro papel social da educação. Porém, somente no doutoramento em Educação, percebo que o convívio com essas questões se estreita na gestão da escola pública, tornando-se visível ao olhar de poucos gestores. Também percebo que as inquietudes de uma experiência implicam não só nas lembranças, mas também na formação de um *ser-no-mundo* em sua ocupação de *ser-pesquisadora*.

Ao buscar esta compreensão, escuta e diálogo assumiram os fios condutores de um investimento *existencial-fenomenológico-dialógico* como pressupostos de abertura ao ontológico, ao político e ao acadêmico. Essa *ação* foi marcada por contrapontos da experiência de ex-gestora escolar, ponto de partida para legitimar a experiência do saber acadêmico.

O percurso apresentado nos mostra os diferentes momentos de uma travessia sustentada por inquietações, angústias, inspirações, questionamentos e diálogos em diferentes espaços-tempos do saber acadêmico como abertura para trazer para o campo epistemológico os modos e sentidos do vivido, do cotidiano, da escuta, do diálogo e da experiência. Afastamo-nos de uma ação pautada por um imperativo de opiniões. Como disse Umberto Eco (2016), uma pesquisa serve para descobrir e inventar, buscando harmonizar vários pontos de vista. Questões que considero justificativas suficientes para a escolha do fenômeno investigado.

Há complexidade em compreender e interpretar hermeneuticamente e criticamente um fenômeno que advém da revolução industrial, da valorização do controle, do racional, do lucro, da gerência, para pensarmos a partir de pressupostos que concebem o homem fenomenologicamente como ser-no-mundo, *Dasein*. A administração científica, clássica e burocrática assume uma concepção de homem como “Homo Economicus”. Dessa forma, a única certeza é de um campo marcado pelo excesso de informação e opinião que leva à pobreza da experiência na administração e gestão da escola pública, tendo em vista a ausência de diálogo com o gestor escolar no cotidiano.

Neste preâmbulo torna-se relevante destacar a ausência de um campo teórico/epistemológico para os estudos da administração e gestão da escola pública, estando eles atualmente envolvidos, discutidos, analisados, interpretados e gestados em pressupostos e disciplinas de Política Educacional. Algo que, do ponto de vista deste estudo, enfatiza a necessidade de falar da administração e gestão da escola pública, do diretor e do gestor escolar em perspectivas existenciais, fenomenológicas e dialógicas.

Os apontamentos se dão nos movimentos de uma travessia, ao olhar a pesquisa sempre em um horizonte de construção do conhecimento, possibilidade e palco de compreensões, interpretações e traduções, que se dão em diferentes espaços-tempos, não deixando de privilegiar os processos intersubjetivos: com a escola, com as gestoras escolares, com o orientador, com outros pesquisadores, com os professores do Programa de Pós-graduação em Educação-PPGE-UFES, com os

pensadores clássicos e contemporâneos, com as aulas, com as viagens acadêmicas (Seminários, Congressos, Simpósios, dentre outros), com os colegas de doutoramento e com as leituras (filosóficas, sociológicas e pedagógicas), reflexões que representam uma totalidade, mas também, uma vivência solitária como um dos modos de *ser-pesquisadora* em uma pesquisa *existencial-fenomenológica-dialógica*.

Para Larrosa (2004, 2015) a paixão, muitas vezes, não é compreendida como saber acadêmico que pertence ao sujeito da experiência, podendo desdobrar-se em angústia e também em cuidado, assim como invadir o mundo público e privado do indivíduo, sem excluir o político, o social, a Educação e a escola. Assim, a escolha do pensamento do autor na composição do caminho metodológico e da tríade teórica que sustentaram essa aposta, legitima a experiência, não só como pressuposto pessoal e singular, mas também como filosófico, existencial, educacional e político frente aos desafios do gestor escolar.

As indagações apontaram para horizontes que pudessem transformar o medo em ousadia, e assim fiz minha escolha, busquei compreender os sentidos e os modos de ser gestor escolar, como uma tarefa que desvela, revela e testemunha uma experiência. Para Larrosa (2004, 2015) o sujeito da experiência é aquele que se apaixona e na paixão mostra a tensão entre liberdade e escravidão, prazer e dor, felicidade e sofrimento.

Assim, Jorge Larrosa, Martin Heidegger e Paulo Freire tornaram-se os pensadores que por meio de uma tríade teórica, revelaram e anunciaram a analítica de sentido, os *modos-de-ser-gestor-escolar* em fios condutores de uma pesquisa *existencial-fenomenológica-dialógica* que, em seu percurso investigativo, preocupou-se em descrever compreensivamente-hermeneuticamente a cotidianidade de duas gestoras escolares em uma escola pública no município de Cariacica/ES. Fugindo dos critérios e da exposição de juízo de valores, o anúncio da realidade vivida enquanto hermenêutica da cotidianidade se deu também em pressupostos de um testemunho.

O diálogo contrapõe o monólogo. Essa é a justificativa para a escolha da pesquisadora em atribuir a abertura de cada capítulo que segue nessa tese a palavra “diálogo”,

como sinônimo das compreensões do fenômeno investigado. Nas palavras dos diferentes autores que contribuíram para iluminar o fenômeno, as descrições dos encontros e diálogos com as gestoras que participaram desse estudo e das palavras da pesquisadora se deram na descrição de experiências vivenciadas em diferentes momentos da travessia, na construção do conhecimento de uma pesquisa legitimada pela liberdade da autora, enquanto princípio pautado em descrições compreensivas e hermenêuticas em um pesquisar *existencial-fenomenológico-dialógico*.

O Primeiro diálogo, intitulado “Diretor e/ou gestor escolar - diferentes olhares e perspectivas”, desvelou o tema gestor escolar na configuração de uma revisão de literatura. No diálogo com os autores contemplados para iluminar o fenômeno, emergiram diferentes manifestações e implicações com outros fenômenos, que se mostram marcados pela Política Educacional, História e Teoria Geral da Administração, para compor o mosaico de compreensões do fenômeno investigado. O leitor acompanhará, as implicações de um fenômeno complexo e híbrido.

No segundo diálogo, há a apresentação dos autores que compõem a tríade teórica de um pesquisar. As contribuições de pensadores como Paulo Freire, Martin Heidegger e Jorge Larrosa iluminaram a analítica de sentido que revela os resultados da investigação.

No terceiro diálogo, intitulado “A composição metodológica e epistemológica de uma pesquisa *existencial-fenomenológica-dialógica*”, está a exposição metodológica, que se deu em princípios de uma pesquisa qualitativa, existencial, fenomenológica e dialógica como aposta de um novo caminho investigativo para pensar o gestor escolar. Assim, alguns procedimentos foram destacados para as compreensões dos sentidos e modos de ser gestor escolar: em primeiro lugar, a postura da pesquisadora ao converter o medo em ousadia; em segundo lugar a apresentação das duas gestoras que participaram do estudo (uma diretora e uma vice-diretora); em terceiro lugar, a apresentação da escola pesquisada e seu contexto; em quarto lugar, os destaques que compuseram os procedimentos de uma pesquisa *existencial-fenomenológica-dialógica*; em quinto e último lugar, a descrição dos procedimentos de credibilidade e confiabilidade de uma pesquisa *existencial-fenomenológica-dialógica*.



No quarto diálogo, intitulado “A hermenêutica da cotidianidade e os modos de ser na gestão da escola pública”, assume o perfil dos resultados e discussões de um pesquisar. É o espaço das revelações do que emergiu nos diálogos com as gestoras em falas autênticas que foram descritas compreensiva-hermeneuticamente na configuração original dos diálogos. Elas revelaram três movimentos que anunciam os modos-de-ser-gestor-escolar: *modos-de-ser-no-que-acontece*, *modos-de-ser-no-que-toca* e *modos-de-ser-no-que-se-passa* em uma cotidianidade. Os modos-de-ser foram apresentados em capítulos separados como estratégia didática de anunciar sua composição, mas afirmam a compreensão de serem interdinâmicos.

No quinto diálogo, intitulado “Os sentidos do ser-gestor-escolar e as configuração de um testemunho.”, estão algumas das tensões de uma pesquisa existencial-fenomenológica-dialógica ao contemplar um fenômeno complexo e híbrido em fios condutores da cotidianidade, do diálogo e da experiência e não da estrutura. Os fundamentos ontológicos que anunciam o ser-gestor-escolar, no diálogo com as gestoras assumem uma outra configuração ao privilegiarmos as compreensões-hermenêuticas de uma analítica de sentido da experiência. As compreensões de um mergulho existencial e distanciamento reflexivo em uma hermenêutica da cotidianidade anunciam as evidências de uma coexistência que revela e testemunha aquilo que não foi dito, porém visto e retirado o véu. Os movimentos deste investigar nos levam a projetar o ser-gestor-escolar enquanto vir-a-ser.

Nomear a palavra como título de uma ação, *palavração*, se dá em um movimento de convicção e subjetivação onde as palavras são produtoras de sentidos e também criam realidades. “Eu creio no poder das palavras, creio que fazemos coisas com as palavras e que as palavras fazem coisas conosco” (LARROSA, 2015, p.16). Essas serão as palavras finais da ação que anunciam um pesquisar em princípios de um inédito viável.

## 2 PRIMEIRO DIÁLOGO: DIRETOR E/OU GESTOR ESCOLAR – DIFERENTES OLHARES E PERSPECTIVAS

Nenhum problema escolar sobrepuja em importância o problema da administração.  
(Antônio Carneiro Leão)

Este capítulo assume o objetivo de desvelar uma leitura de mundo acerca do gestor escolar levando em consideração o olhar que emerge no percurso de uma investigação *existencial-fenomenológica-dialógica*. Visa, a partir de seu campo investigativo, compreender hermeneuticamente o gestor escolar na literatura, enquanto fenômeno que se mostra em um jogo de manifestações e interpretações, em que História, Economia e Política se manifestam em sua aparência ontológica. Isso nos ajudou nas compreensões deste primeiro diálogo, que visa apresentar ao leitor os caminhos em que se constitui um fenômeno, que ilumina e/ou ofusca o ser no mundo que ele habita, em um olhar compreensivo.

### 2.1 AS IMPLICAÇÕES DO TEMA COM AS PRODUÇÕES DO PPGE/UFES

Nesse tópico será possível dialogar com o fenômeno a ser investigado a partir da produção acadêmica do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo. Essa ação se tornou imprescindível tendo em vista aspectos e implicações com a construção do conhecimento e produção acadêmica do Programa que foi palco dos desdobramentos investigativos dessa pesquisa. O caminho percorrido foi buscar no banco de teses e dissertações do PPGE/UFES, evidências que pudessem legitimar a relevância desta proposta investigativa.

Para desvelar as compreensões do gestor escolar enquanto fenômeno investigado, contemplou-se analisar os títulos de teses e dissertações do programa tendo em vista o formato de busca que o *site* oferece, diferenciando-se de outros bancos de dados,

em que o acesso à produção poderá ocorrer pela identificação de palavras-chaves. Buscou-se assim ampliar as categorias de busca, a partir dos títulos, fazendo uso das expressões: administração, gestão, diretor e gestor.

Em onze anos de produção acadêmica disponibilizados no *site do PPGE/UFES*, os resultados indicaram uma invisível produção relacionada ao diretor, gestor, administração e gestão escolar.

Na linha de pesquisa Cultura, Currículo e Formação de Educadores, foram encontradas duas dissertações, trabalhos que contemplaram como campo de investigação IES que ofereciam o Curso de Administração. Lucena (2011) buscou compreender os cotidianos e as relações existentes entre a proposta curricular institucional e os usos realizados do currículo pelos sujeitos praticantes desse cotidiano. Faria (2012) visou compreender as práticas dos professores sob a égide da formação continuada e da atuação dos docentes vinculados à sua produção científica, compreendida em potencializar os modos de ser professor. Ambos os trabalhos apresentam a preocupação com o curso de Administração no ensino superior.

A linha de pesquisa História, Sociedade, Cultura e Políticas Educacionais, contemplou dois diferentes trabalhos. O primeiro foi a tese de Souza (2011), que chamou atenção pelo destaque da sigla ADM no título. A autora, a partir da sua experiência docente no curso de Administração da UFES, apresentou os professores que lecionavam e os alunos egressos do curso, como sujeitos participantes da pesquisa, contemplando em seus objetivos analisar os processos de formação, reprodução e de rupturas com administração em curso de graduação. O segundo, a dissertação de Coelho (2013), apresentou fenômenos que se aproximam da configuração do fenômeno investigado por esta pesquisa, contemplando a gestão escolar. Os sujeitos participantes foram crianças das séries iniciais do ensino fundamental. A pesquisadora esteve preocupada com a participação das crianças na gestão escolar, assumindo como perspectiva teórica os estudos da Sociologia da Infância, contemplando o espaço de uma escola pública no município de Serra (ES).

Já na linha de pesquisa Diversidade e Práticas Educacionais Inclusivas, linha que assume essa investigação, foram apresentados dois trabalhos. Um deles nos ajuda a refletir sobre os sujeitos dessa investigação, o diretor escolar e administração da escola pública. A tese de Alves (2009), pesquisa realizada em uma escola pública da Rede Municipal de Educação de Vitória, apresentou como sujeitos da pesquisa pedagogos, coordenadores de turno e a diretora, ou seja, contemplou a equipe gestora de uma escola pública. Seu objetivo foi compreender como a gestão dos processos de inclusão são articulados no cotidiano da escola, as tensões do cotidiano, o que norteia as decisões e escolhas na gestão, assim como os processos de formação e auto formação continuada. A segunda pesquisa, dissertação realizada por Nogueira (2012) contemplou pesquisar os gestores públicos da Educação Especial a partir do acompanhamento de processos, planejamento e realização de um curso de formação continuada oferecido pelo convênio entre Secretaria de Educação do Estado do Espírito Santo (SEDU) e Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)<sup>5</sup> para gestores públicos da Educação Especial.

Assim, compreendo que os caminhos traçados por essa investigação apresentam duas vertentes, a primeira dos riscos e a segunda de uma possibilidade. A primeira tendo em vista o contexto em que ela se insere, da pouca produção investigativa acerca do fenômeno estudado em um Programa de Pós-Graduação em Educação no Estado do Espírito Santo. A segunda apresenta a relevância e abertura para o tema gestor escolar como reflexão de um novo pensar a cotidianidade da escola pública, pautando-se em critérios da experiência vivida, da escuta e do diálogo em fundamentos existenciais, fenomenológicas e dialógicos como possibilidade.

Esse contexto visa enfatizar a necessidade de dialogarmos com os profissionais que ocupam a função de gestor escolar e de apresentarmos suas experiências no

---

<sup>5</sup> Ver JESUS, Denise Meyrelles. Gestão da educação especial: pesquisa, política e formação. Curitiba: Appris/Secretaria de Estado da Educação-ES, 2012.

cotidiano como abertura a uma nova concepção para pensarmos a função do diretor escolar, como um espaço complexo e híbrido.

## 2.2 O GESTOR ESCOLAR E SUAS IMPLICAÇÕES COM A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO

A epígrafe desperta a exposição de uma preocupação já anunciada no ano de 1950 por profissionais que ocuparam as primeiras cátedras. Os primeiros professores contemporâneos de ensino e pesquisa da Administração Educacional visavam compreender a função do administrador, se qualquer pessoa poderia se tornar um diretor escolar, qual abordagem clássica da Teoria Geral da Administração melhor se aproximava da Administração da escola, além das implicações da época de como o melhor professor poderia se tornar o melhor administrador escolar. Essas são algumas questões que no séc. XX moveram o ensino e a pesquisa em Administração Escolar no Brasil.

Considero relevante apontar as considerações de pesquisadores que se dedicaram a compreender o gestor escolar no Brasil, assim como Souza (2006) e Martins e Silva (2010), antes do anúncio do contexto histórico.

Em Souza (2006), encontram-se destaques da produção acadêmica do período de 1987 a 2004. O autor apresenta a diversidade de ações que evidenciou o perfil dos dirigentes escolares a partir da formação, carreira, idade e sexo. Categorias que em sua obra aparecem relacionados ao rendimento estudantil como “efeito-gestão”, de acordo com fenômenos do SAEB 2003. O autor dedica-se a mapear o perfil do diretor escolar no Brasil, o perfil dos processos de gestão escolar e o perfil das ideias sobre a gestão escolar ao longo do Séc. XX. Os resultados apontaram 96 trabalhos entre teses e dissertações, 18% dos estudos sobre gestão escolar tinham como tema principal o diretor escolar.

Em Souza (2008) encontrei pressupostos para o investimento acadêmico desta pesquisa. O autor discute a ausência de um campo teórico e de identidade do ensino e da produção do conhecimento da gestão escolar no Brasil.

Segundo Souza e Gouveia (2010), falta uma formação política, preocupada com a função da escola pública, chamando a atenção para a ênfase em normativas. Os autores asseguram que “[...] falta um ensino investigativo [...]” (SOUZA E GOUVEIA, 2010, p. 58). Enfatizam também que a gestão escolar não possui um campo investigativo próprio, estando ancorada em áreas da Política Educacional, o que legitima a ausência de uma teoria para o tema.

Os questionamentos dos autores abrem para compreensões de outro fenômeno, a formação do gestor escolar. É possível destacar o uso predominante da expressão “capacitação<sup>6</sup> de gestores”, entendida como ação de um indivíduo sobre o outro, com o objetivo de torná-lo capaz de ações que são destinadas e pensadas para ele. O sentido atribuído ao termo “capacitação” nos alerta para uma leitura tecnicista do processo, em detrimento de um sentido mais existencial e dialógico, que possibilite refletir e transformar as realidades vividas na gestão escolar.

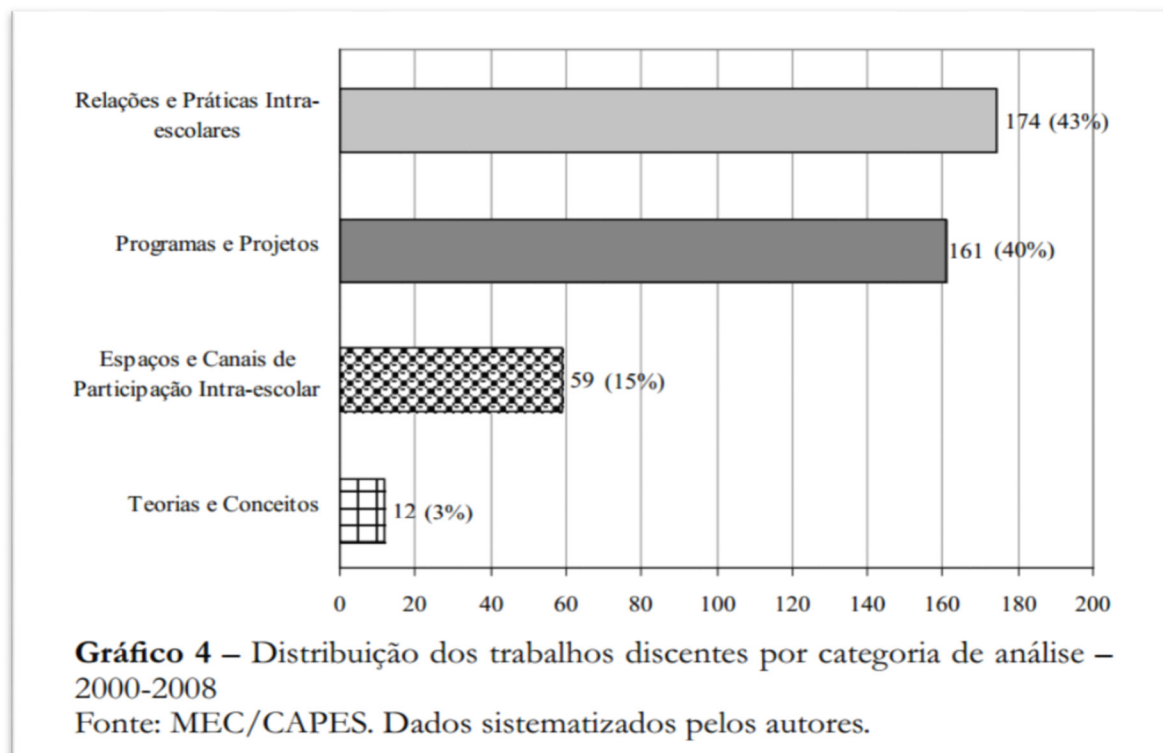
Outros autores contribuem para desvelar o gestor escolar na literatura. Em pesquisa denominada estado da arte, Martins e Silva (2010) apresentam o tema gestão escolar a partir das produções acadêmicas de 753 fontes documentais da base de dados da CAPES no período de 2000 a 2008, buscando compreender como o tema emerge na academia e na Política Educacional.

As autoras, de acordo com a figura abaixo, estabelecem categorias para o anúncio dos resultados encontrados.

---

<sup>6</sup> Ver Dicionário de Português Aurélio. Disponível em: <<http://www.dicionariodoaurelio.com/>>. Acesso em: Jan. 2016.

**Figura 1 – Categorias e estado da arte em gestão escolar**



Fonte: Martins e Silva (2010, p.430).

De acordo com a exposição, a categoria “Relações e práticas intra-escolares”, que aborda a preocupação das práticas e relações humanas no cotiando da escola, totalizou o número de 39 pesquisas voltadas a investigar a atuação das equipes de gestão (coordenadores, pedagogos, professores e alunos) ou gestor escolar. As autoras salientam que em relação à capacitação do gestor escolar foram encontrados 06 (seis) trabalhos, com base na parceria público e privado e quando inseridas as escolas cooperativas, o número sobe para 16 investigações.

Permaneçamos então nas compreensões do fenômeno a ser investigado na literatura, agora nas considerações de um dos maiores estudiosos do tema no Brasil, Vitor Paro (2015).

O que intriga é a relativa escassez, no âmbito acadêmico das investigações sobre a realidade escolar no Brasil, de estudos e pesquisas a respeito da natureza e do significado das funções do diretor de escola à luz da natureza educativa dessa instituição. Embora o tema direção escolar esteja presente nos estudos de administração escolar, o que se constata é que desde dos estudos de José Augusto Dias (1967) sobre o diretor do ensino médio, na década de 60, e o de João Gualberto de Carvalho Meneses (1972), sobre os diretores dos grupos escolares, na década de 1970, não se tem

conhecimento de nenhum novo estudo empírico que se destaque nacionalmente a respeito das funções do diretor de escola básica (PARO, 2015, p. 21).

As considerações realizadas pelo autor reiteram o investimento os caminhos a serem seguidos por esta investigação, em que o fenômeno se mostra ofuscado no âmbito acadêmico.

Dentre as compreensões de uma leitura de mundo acadêmica do fenômeno investigado, percebeu-se o desvelar de outros fenômenos, o dos conceitos e contextos que marcam as aproximações e distanciamentos entre gestão escolar e administração escolar, diretor e gestor escolar, cabendo aqui algumas considerações

Para chegarmos ao tema desta investigação, as exposições acima apresentaram outros caminhos e movimentos do fenômeno, não deixando de enfatizar a complexidade deste movimento. Dentro de uma perspectiva histórica, percebemos que seus fundamentos advêm da Teoria Geral da Administração e apresentam diferentes implicações com fenômeno investigado, o gestor escolar, levando em consideração as diferentes escolas do pensamento da Administração Geral.

Oliveira (2010) contribui com esse diálogo quando os destaques de seu pensamento estão para o que deveria compor o abandono da técnica e assimilação da Política Educacional no cotidiano das escolas. A autora afirma que mesmo diante da pouca representação acadêmica de pesquisas voltadas a investigar o assunto, percebe-se predominante o uso do termo “gestão” de maneira mais ampla do que o termo “administração”. Algo que repercute, no campo da Administração escolar, nos documentos oficiais e na literatura.

[...] o caráter administrativo da função de diretor escolar e retirando-lhe tempo para dedicar-se à outras dimensões da sua função, contraditoriamente aquelas que mais são valorizadas por ele, por seus pares, pelos discursos oficiais e pela literatura específica. É curioso observar que a medida em que as dimensões políticas do perfil do diretor passam a ser valorizadas, em detrimento de um comportamento mais técnico e burocrático, ampliaram-se suas obrigações administrativas, o que na prática resultou em cerceamento de muitas das suas atividades políticas (OLIVEIRA, 2010, p. 143).



Em Paro (2015) encontramos apontamentos que contemplam a colocação da autora. O autor evidencia uma valorização da gestão e da organização da escola pública, no campo acadêmico, na política e na mídia, como no senso comum. O autor esclarece que se o ensino vai mal a responsabilidade é da administração da escola pública. Sua concepção é de que a administração é a mediação para a realização de fins.

O conceito de Administração escolar eleito por Vitor Paro, pode ser resumido a um conceito de administração como mediação. Para o autor, há uma ênfase na organização e na gestão das escolas nos meios políticos, governamentais e na mídia, atribuindo uma má administração às escolas públicas, não faltando adeptos da cultura da “eficiência” na administração escolar como expressão de fins determinados. Seus pressupostos levam a uma valorização do diretor escolar paralela à concepção de Administração implantada na Educação Básica, aproximando-a da chefia, gestão, governo, administração, supervisão e superintendência. O diretor escolar passa a ser difundido como o chefe, o supervisor e o gerente.

O autor nos ajuda a pensar o fenômeno gestor escolar imerso em uma trama. Ao mesmo tempo em que ele é divulgado sob a ótica da Administração, quando limita a administração às normas e procedimentos relativos à organização e funcionamento da escola, ele é o responsável direto pelo cumprimento de normas, cabendo ao diretor a responsabilidade de principal dirigente e autoridade como representação da descentralização que dá maior autonomia às escolas.

Em Chiavenato (2009) encontramos o conceito de organização como ação de organizar e coordenar diferentes atividades realizadas pelos diferentes integrantes dessa mesma organização, a fim de permitir uma consciência social e coletiva do destino da organização. Assim como o conceito de cultura organizacional que representa as crenças, expectativas e valores de uma organização. Assim um outro fenômeno se desvela, ao se referir à gestão escolar enquanto sinônimo de organização. De acordo com o autor, o conceito de organização se dará por diferentes integrantes no espaço da escola pública e não em difundir o diretor enquanto chefe, o supervisor e o gerente, o que demonstra um outro nó no fenômeno que essa pesquisa se propõe a revelar na fala dos sujeitos que ocupam essa função.

Na maioria dos sistemas de ensino, quando se fala em administrador escolar, pensa-se logo na figura do diretor escolar, embora haja exceções, em que existe a figura do diretor e do administrador, com funções distintas. Também na literatura sobre administração escolar, é generalizado (embora não exclusivo) o uso indistinto de administrador (ou gestor) escolar e de diretor escolar com o mesmo significado (PARO, 2015, p. 37-38).

Historicamente, na concepção de Gallindo e Andreotti (2012), no período Nacional-Desenvolvimentismo (1946-1964), em que o Brasil passava por ajustes, em decorrência da economia mundial do pós-guerra, o mundo assistia ao declínio das potências europeias com a Segunda Guerra Mundial e ascensão dos Estados Unidos. O mundo foi dividido em dois blocos: Capitalista e Socialista, tendo o Brasil, no governo do então presidente Eurico Gaspar Dutra, realizado a opção de adesão ao bloco capitalista.

Na História da Administração escolar, de acordo com as autoras, este período compete ao momento em que Anísio Teixeira (1961) manifesta seus questionamentos à comunidade acadêmica.

Na década de 1960, organizado pela Cátedra de Administração Escolar e Educação Comparada<sup>7</sup> e marcante participação do Professor José Querino Ribeiro, foi criada a Associação Nacional de Profissionais de Administração e Educação – ANPAE, hoje, Associação Nacional de Política e Administração da Educação-ANPAE<sup>8</sup>, espaço de filiação de professores e pesquisadores do ensino superior, professores e diretores escolares da educação básica e de outras instituições de Educação no país.

Os mestres fundadores da ANPAE foram nossos primeiros professores contemporâneos de pesquisa, ensino e exercício de administração educacional. Lá estiveram Anísio S. Teixeira e Paulo de Almeida Campos, do Rio de Janeiro; Antonio Pithon Pinto, da Bahia; José Querino Ribeiro, Carlos Corrêa Mascaro e Moysés Brejón, de São Paulo; Lauro Esmanhoto, do

---

<sup>7</sup> De acordo com Sander (2005) é no período das décadas de 1920 e 1930 que nasceu a Administração Educacional como um campo de estudo, passando então a integrar os currículos dos cursos de licenciatura das Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras a disciplina Administração Escolar e Educação Comparada.

<sup>8</sup> Segundo Sander (2007) a história da ANPAE registra cinco batizados e rebatizados sem perder da sua identidade de Associação.

Paraná; Lirêda Facó, do Ceará; Antonieta Bianchi, de Minas Gerais; Merval Jurema, de Pernambuco; Antônio Gomes Moreira Junior, do Pará; e José Gomes de Campos, Padre Theobaldo Frantz, Irmão Faustino João e Francisco Schuch, do Rio Grande do Sul. Nas décadas de 1940 e 1950, estes e outros precursores da administração educacional nas distintas regiões do país, como Lourenço Filho (2007) e Antônio Carneiro Leão (1939), tomaram consciência da necessidade de sistematizar conhecimentos e práticas de administração do ensino, de defender e valorizar os pesquisadores e docentes de gestão escolar nos meios acadêmicos e de conceber estratégias políticas e organizacionais para um novo sistema nacional de educação, comprometido com a educação popular e a preparação dos trabalhadores para o desenvolvimento industrial que então se consolidava no país. Essa consciência histórica se insere na efervescência política e intelectual que marcou os debates que tiveram como resultado a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961 (SANDER, 2007, p.3).

Em 1961, com a realização do I Simpósio Brasileiro de Administração Escolar, realizado na antiga Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo (USP) era anunciada a preocupação de uma cátedra com a emergência de um campo de estudos, dos processos de organização e estruturação da administração escolar. Anísio Teixeira foi uma das fortes expressões desse movimento ao expor sua preocupação com os estudos acadêmicos e formação dos dirigentes escolares, com observações que os estudos do tema parecem não terem levado em consideração.

A administração escolar no Brasil nesse período deve ser observada como parte das iniciativas que refletiam desenvolvimento e a expansão industrial, dentre dos moldes do capital internacional. Seus fundamentos foram marcadamente impregnados pelas novas teorias administrativas advindas do capitalismo em sua fase industrial, que se fazem sentir no país, sobretudo, a partir dos anos 60 (GALINDO e ANDREOTTI, 2012, p. 136).

As autoras Gallindo e Andreotti (2012) fazem a ressalva de que a Administração escolar no período Nacional-Desenvolvimentista se deu em uma forte influência da concepção dominante Taylorista. Isso permitiu que princípios como planejamento, execução, controle e divisão do trabalho criassem um campo teórico e de suporte a estrutura e organização dos Sistema Educacional no país, em resposta às demandas sociais da educação daquele período, que adaptaram a Administração escolar a princípios das Teorias da Administração.

A preocupação com a sistematização das práticas de organização e administração, tal como as conhecemos no mundo ocidental, se manifesta a partir do século XIX, por ocasião da explosão organizacional imposta pela Revolução Industrial. Com a consolidação da Revolução Industrial, no início do século XX, surgiram as teorias de administração, protagonizadas por

Taylor (1911), nos Estados Unidos da América, Fayol (1916), na França, e Weber (1921), na Alemanha (SANDER, 2005, p. 43).

As classificações estão de acordo com maior ou menor intensidade de prescrição e/ou normatização, destacando-se os acordos para a produção do conhecimento da Teoria Geral da Administração (TGA) no Brasil em três correntes teóricas: Administração Científica, Estados Unidos; Administração Clássica Geral na França e Administração Estruturalista, na Alemanha.

A primeira corrente, o taylorismo, criada por Frederick Winslow Taylor (1856-1915) nasceu nos Estados Unidos, como vertente da carreira profissional de um operário preocupado com a administração de uma oficina mecânica. O taylorismo é definido como doutrina econômica e tecnocrática destinada a obter o máximo de rendimento com o mínimo de esforço e tempo. A Administração Científica, assume princípios de produtividade por estar preocupada com o planejar, com o controle, com a execução e com o treinar os trabalhadores para produzir mais e melhor.

A segunda corrente, criada pelo engenheiro francês Jules Henry Fayol (1841-1925), diferentemente de Taylor, assumiu aspectos da Teórica Clássica da Administração. Desenvolveu sua teoria a partir da administração superior dos problemas, considerando incentivos financeiros adequados para garantir a produção. Autoridade, responsabilidade, divisão do trabalho, contornam os princípios administrativos. No entanto, visualizar o futuro, organizar, coordenar e controlar, pertencem à função desse mesmo administrar.

A última, é conhecida como Teoria da Burocracia, pela ênfase dada ao caráter legal das normas e regulamentos. Desenvolvida pelo sociólogo alemão Max Weber (1864-1920), em torno da administração dos anos 1940 preocupada com a organização baseada em uma racionalidade a fim de garantir maior eficiência.

É nessa configuração que Anísio Teixeira (1961) se preocupa com os rumos da formação do diretor escolar, aquela que ele aparece como autoridade na Educação primária, exigindo mais da administração da escola. O autor não deixa de destacar que o Brasil segue os rumos da administração dos Estados Unidos, de uma

administração industrial, que generaliza seus Sistemas Educacionais a uma grande população, que não se encontra devidamente preparada para tal exercício.

A escola Americana ganhou um pouco o jeito, o feitio de fábrica, de organização muito bem planejada no centro e deflagrada para ser executada. Tal situação não ocorreu na Europa, onde a escola se fez o resultado de longa sedimentação histórica, produto do saber adquirido por longa experiência. Temos que aproveitar a experiência americana, que foi a experiência intensa de organização de administração e certa pobreza de magistério, sem negligenciarmos e experiência europeia, caracterizada pela alta qualidade do magistério e certa pobreza administrativa (TEIXEIRA, 1961, p. 4).

Assim, a manifestação de um outro fenômeno se faz presente historicamente ao contemplar o gestor escolar enquanto um caminho investigativo: sua formação. A opção por contextualizarmos o tema historicamente conduziu em sua trajetória a outros fenômenos, sendo possível perceber que ele se encontra envolvido por alguns nós. A intenção foi continuar apresentando seus diferentes movimentos em um caminhar investigativo. Ele assume o leque das possibilidades de ser compreendido enquanto formação do gestor escolar, conforme anunciado acima e mostrando uma forte relação entre os temas, histórica e academicamente.

Voltando ao contexto histórico do gestor escolar no Brasil, a LDB (1961), assumiu a postura descentralizada em relação à função do diretor escolar, deixando a cargo de cada Sistema criar sua política. Algo que permanece até a presente data. Nessas circunstâncias, em seu Art. 42, anuncia que o “Diretor da escola deverá ser um educador qualificado”, estrutura que permanece inalterada até 1968.

[...] considerava como *educador qualificado* aquele que reunisse qualidades pessoais e profissionais que o tornassem capaz de infundir à escola a eficácia do instrumento educativo por excelência e de transmitir a professores, alunos e à comunidade sentimentos, ideias e aspirações do vigoroso teor cristão, cívico, democrático e cultural (CLARCK; NASCIMENTO; SILVA, 2012, p. 163).

No período do Governo Militar (1964-1984), a Administração escolar no Brasil conviveu com a criação da lei nº 4.024 de 1961 (LDB), que decretava que o diretor escolar deveria ser um educador qualificado, reunindo qualidades pessoais e profissionais que tornariam a escola instrumento de excelência. Nesse momento, o Brasil acompanha a criação de critérios para a ocupação da função de diretor escolar, atendendo ao movimento político de descentralização da Educação.

Após a Reforma do Ensino, Lei 5.540 de 1968, torna-se exigência que a formação do administrador escolar seja realizada em cursos de nível superior. Assim, o Conselho Federal de Educação aprova a formação do diretor escolar com base nas diretrizes curriculares do curso de Pedagogia, instancia de formação de professores e de dirigentes escolares. A Resolução CFE nº 02/69 e a Lei 5.692/71, estabelece novas exigências para a ocupação da função de diretor escolar que deverá ser uma formação contemplada pelo currículo do Curso de Pedagogia (CLARCK; NASCIMENTO; SILVA, 2012).

Hoje nosso Sistema Educacional, além da formação inicial, contempla, amparado pela LDB (1996, art. 67, parágrafo único), a docência como pré-requisito para o exercício profissional em outras funções do magistério. Há autores que defendem que esta ação é para atender às novas demandas da gestão democrática “[...] o gestor precisa ser antes de tudo, um docente [...]” (GRACINDO, 2009, p.141). E outros como Souza e Gouveia (2010) contemplam essa ação como aspecto do trabalho docente, da formação e da remuneração na função de gestor escolar.

Vale lembrar que, a partir desse momento a legislação educacional passou a adotar uma nova terminologia para se referir à organização da escola substituindo o termo administração por gestão. Embora existam diferentes interpretações sobre esse significado, é importante verificar o caráter deliberado com que se produz essa mudança, o que parece indicar o objetivo de produzir uma separação entre os aspectos políticos e técnicos da gestão administração escolar. Nesse caso, a ideia de “gestão” designará uma gestão técnica da educação, isto é, supostamente desvinculada de seu caráter político e orientada exclusivamente pelos critérios econômicos da gestão, tais como: gestão de receitas e despesas, redução dos custos, aumento da proporção entre alunos e professores, aumento da “produtividade” da escola. Em outras palavras o uso do termo “gestão” sugere uma separação entre a concepção e a execução das atividades relativas a administração escolar, de modo que o “gestor” passa a ser encarregado apenas da execução de determinações hierarquicamente superiores, advindas dos responsáveis pela tomada de decisões, transformando-se numa espécie de trabalhador alienado que apenas segue as receitas prontas, não podendo participar de sua concepção/elaboração (MINTO, 2012, p. 182-183).

O autor realiza colocações de um paradigma “*gestão ou administração?*”. A literatura demonstra não haver consenso a respeito, o que se compreende é que essa concepção parece ser definida mais claramente em pressupostos históricos, questão que não passa apenas por mudanças conceituais e sim por uma mudança de atitude.

O fenômeno agora se mostra em implicações com um outro fenômeno na trama, o das implicações entre docência e gestão escolar. Assim, o gestor escolar se mostra em um campo de história e ontologia em dimensões da cultura da gestão escolar. “A história, além de ser ela mesma o transcurso dos infindáveis dos múltiplos movimentos de realização, é, também o registro, a conservação do que se realizou e dos movimentos” (CRITELLI, 2006, p.113).

Historicamente, precisamente nos anos 1980, na agitação dos movimentos sociais, fortaleceram-se os anseios por uma sociedade mais justa e igualitária, momento do nascimento da Constituição Federal (CF) de 1988.

Chegamos assim, ao contexto de refletirmos a Administração escolar e o diretor escolar da década de 1980, período conhecido economicamente como a “década perdida”, tendo em vista as baixas taxas do crescimento econômico de correntes da expansão financeira responsável pela crise que assola o período. Os países pobres recorreram ao FMI e Banco Mundial para manter progressivamente o período.

Porém, de acordo com Minto (2012), o *slogan* “a década perdida” não se configura tendo em vista que o país viveu neste período a agitação dos movimentos sociais, as lutas pela democratização da sociedade, sendo datada o nascimento da Constituição Federal – CF (1988), marco legal da gestão democrática do ensino público em nosso país, conquista pautada pela dificuldade de sua legitimação nos dias atuais. Para o autor, o contexto era favorável à organização dos movimentos sociais, configurando-se assim dois grupos, um contra e outro a favor da escola pública.

O Grupo em defesa da escola pública, era composto por 15 (quinze) entidades que também emergiram das lutas pela Educação como: ANDES-SN<sup>9</sup> (Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior); ANPED (Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação), ANPAE (Associação Nacional de Política

---

<sup>9</sup> Optamos por trazer a sigla que atualmente representa a instituição, que naquele período era representada pela sigla ANDE.

e Administração da Educação); CEDES (Centro de Estudos Educação & Sociedade); OAB (Ordem dos Advogados do Brasil); SBPC (Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência), UNE (União Nacional dos Estudantes). Em contrapartida, o outro grupo, favorável ao ensino privado, as escolas confessionais, comunitárias e filantrópicas, se manifestava de forma distinta, não havendo coesão entre as ideias defendidas.

Apesar de importantes medidas democráticas serem iniciadas nos anos 1980, ainda não vivemos em uma democracia plena como reflexo da Política Educacional em nosso país. Um destaque pode ser atribuído ao processo de escolha para diretoras e diretores de escolas, que ainda está a critério de cada Sistema Educacional definir e eleger suas concepções.

Para Oliveira (2010), a organização escolar deverá ser compreendida à luz das teorias econômicas tendo em vista as reformas educacionais dos anos 90. A exemplo do incentivo de participação cidadã na gestão das políticas educacionais que assumem um caráter mais fiscalizatório do que de participação cidadã nos programas e na gestão escolar.

Os anos 90 no Brasil foram marcados pela Reforma do Estado (Plano Diretor da Reforma do Estado), neoliberalismo, o capitalismo mundial é o aporte político. Dinâmica da Política Educacional que assume os diversos programas criados nos mandatos de Fernando Henrique Cardoso (1995-1998 e 1999-2002) e no governo Lula (2003-2006 e 2007-2010), com o objetivo de promover um conjunto de ações para a melhoria da qualidade da educação básica.

Entre essas ações o Ministério da Educação, com financiamento do BIRD (Banco Mundial), criou parcerias com o UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância) e UNDIME (União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação) com foco na gestão escolar. Além da criação de programas de financiamentos da educação como: FUNDEF, agora FUNDEB (Fundo Nacional da Educação Básica), do FUNDESCOLA (Fundo de Fortalecimento: da Escola); do PDDE (Programa Dinheiro Direto na Escola); PDE (Plano de Desenvolvimento da Educação), dentre outros. Parece



conflituoso uma concepção democrática de gestão educacional e Estado gerencial que deve ser marcada pela participação, autonomia e diálogo no ambiente escolar.

Levando em consideração o processo de descentralização da Educação e tendo em vista o cumprimento das normas legais prescritas na Constituição Federal de 1988, os princípios da Legislação Educacional Brasileira, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei n. 9.394/1996, constata-se no modelo de gestão pública o surgimento do terceiro setor. Constituído por organizações não-governamentais (ONGs), instituições filantrópicas e comunitárias, dentre outras associações similares, através das quais o Estado visa racionalizar recursos, diminuindo seu papel no que se refere às políticas sociais, em um conjunto de descentralização e centralização, identificando a transferência de responsabilidades nas políticas educacionais.

Não há como negar que este contexto interfira no processo de escolha de diretores. Mudanças conceituais dos termos Administração escolar para Gestão escolar, tornam-se um exemplo. Consideração de que a primeira poderá assumir as referências do aparato governamental de forma hierárquica e meritocrática e a segunda assumir as referências da participação.

Ao percorrer essas exposições do gestor e da gestão, como pressuposto das divergências encontradas na literatura, encontra-se aqui de maneira singular a expressão de uma totalidade que continuará mostrando diferentes caminhos para o desvelamento de um fenômeno que se busca compreender.

Em paralelo, Oliveira (2010) aponta que o discurso de autonomia compartilhada, administrativa, financeira e pedagógica na Administração da escola pública, consequência das lutas dos anos de 1980 e aprofundada em 1990, não se pode negar, é uma grande conquista para a Educação pública. A autora das poucas pesquisas que buscam compreender historicamente essas mudanças relembra, no entanto, que o tema gestão é mais amplo do que administração. Suas considerações se fazem no âmbito de que a Administração escolar, enquanto organização do trabalho escolar,

buscou reduzir durante muitos anos o trabalho da escola à técnica, não valorizando o conteúdo político.

Segundo a autora, a gestão escolar no início dos anos 1990 desprezou a técnica para valorizar a política na administração escolar, buscando no perfil técnico do diretor a figura do gerente (OLIVEIRA, 2010, p. 140). Nesta concepção, o diretor é o gerente da escola o que gerencia todas as atividades da escola.

Encontram-se em Benno Sander (1995, 2005 e 2007) pressupostos que nos ajudam a compreender a genealogia da Administração da Educação no Brasil, dialogando com pressupostos teóricos, políticos, econômicos e sociais como caminho para descrever a complexidade do tema Administração escolar no Brasil.

No âmbito da administração empresarial, à luz da própria concepção taylorista de management (sic), desenvolveram-se novos conceitos administrativos, como gestão e gerência, que rapidamente invadiram as distintas áreas temáticas da administração. Surgiram, assim, os cargos de gestor e gerente, em substituição ou adição aos de *administrador e diretor* (SANDER, 2005, p. 44).

Ao refletir conceitualmente os pressupostos da gestão da escola, pela via de um questionar, criou-se espaço para o diálogo de uma gestão marcada pela compreensão ao descrever um fenômeno.

Algumas das novas contribuições enfatizam a dimensão objetiva ou racional do comportamento organizacional enquanto que outras concepções teóricas favorecem a dimensão subjetiva ou não racional. Superando o reducionismo, tanto do ponto de vista objetivo ou estrutural como ponto de vista subjetivo ou individual, outros estudiosos se dedicam à concepção de perspectivas dialógicas ou sintéticas (SANDER, 1995, 95).

Além desta colocação, o autor ao longo de suas obras nos dá outras pistas em relação aos pressupostos epistemológicos e semânticos que aparecem na literatura, envolvidos por divergências teóricas e paradigmáticas.

Ao longo das descrições, diferentes perspectivas, “vozes” e modos definem semanticamente administração e gestão escolar. Percebe-se que em alguns momentos eles se aproximam e em outros se distanciam. Ação que permitiu à autora se posicionar na escolha do termo gestão e gestor escolar ao longo desse investigar,

levando em consideração as implicações históricas, políticas, econômicas que emergem em mergulho no mundo acadêmico. De acordo com Sander (2005) o termo gestão vem sendo mais empregado no pensamento da administração pública nos últimos anos, consagrando a Constituição de 1988 e a LDB de 1996.

Assim, após acompanharmos as exposições em relação às implicações do fenômeno gestor escolar e suas implicações com a construção do conhecimento, nos deteremos a seguir a um dos fenômenos que emergem nessas concepções: a formação do gestor escolar.

### 2.3 O FENÔMENO QUE SE DESVELA: IMPLICAÇÕES COM A FORMAÇÃO DO GESTOR ESCOLAR

Apresentaremos ao leitor os parâmetros legais, políticos e formativos dos gestores escolares, fenômeno que, conforme percebeu o leitor no tópico anterior, aparece imbricado ao fenômeno pesquisado. Nessa configuração, a legislação aparece como uma das principais perspectivas para compreendermos a formação do gestor escolar, manifestação que emerge inicialmente nos anos de 1960, nas preocupações de Anísio Teixeira.

Com a intenção de contextualizarmos a legislação educacional, apontamos a necessidade de compreender a categoria formação continuada de gestores escolares frente à criação e organização da Universidade Aberta do Brasil (UAB) e Educação a Distância (EaD) como uma maneira de melhor compreendermos o desenvolvimento e a criação de políticas educacionais voltadas para a formação de gestores que atuam no espaço da escola pública brasileira.

Iniciamos pelo Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006<sup>10</sup> que, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e com o Plano Nacional de Educação (PNE), cria a UAB com o objetivo de expandir a oferta de cursos e programas no ensino superior na modalidade a distância. Assegura que seus objetivos sócio educacionais, estão embasados no regime de colaboração entre União e outros entes federados, como garantia do crescimento da qualidade do ensino superior, principalmente da formação de profissionais da educação básica em nosso país.

O segundo marco legislativo é apontado mediante a Resolução FNDE/44, de 29 de dezembro de 2006<sup>11</sup>, que estabelece as diretrizes do Sistema UAB, seus participantes e suas competências. Orienta as regras para a concessão de bolsas (valores, movimentação bancária, financiamento, entre outros), descreve as obrigações dos professores, formadores, supervisores e tutores dos cursos e programas contemplados, além de fiscalizar e acompanhar a movimentação dos recursos financeiros transmitidos pelo FNDE.

Em relação às diretrizes do Sistema UAB, a Resolução FNDE/44, de 29 de dezembro de 2006 assegura:

Art. 3º. O Sistema UAB cumprirá suas finalidades e objetivos sócio-educacionais em regime de colaboração da União com entes federativos, visando à melhoria da qualidade da educação básica, por meio da oferta de cursos de formação inicial e continuada para docentes, obedecendo às seguintes diretrizes:

- I. oferecer, prioritariamente, cursos de licenciatura e de formação inicial e continuada de professores da educação básica;
- II. oferecer cursos superiores para capacitação de dirigentes, gestores e trabalhadores em educação básica dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios;
- III. oferecer cursos superiores nas diferentes áreas do conhecimento;

---

<sup>10</sup> BRASIL. Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB. Disponível em: <<http://www.uab.capes.gov.br/images/stories/downloads/legislacao/decreto5800.pdf>>. Acesso em 18 de Nov. de 2013.

<sup>11</sup> Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - Conselho Deliberativo. Estabelece orientações e diretrizes para o apoio financeiro às instituições de ensino participantes do Sistema Universidade Aberta do Brasil. Resolução FNDE/44, de 29 de dezembro de 2006. Disponível em: <<http://www.uab.capes.gov.br/images/stories/downloads/legislacao/decreto5800.pdf>>. Acesso em 18 de Nov. de 2013.

- IV. ampliar o acesso à educação superior pública;
- V. reduzir as desigualdades de oferta de ensino superior entre as diferentes regiões do País;
- VI. estabelecer amplo sistema nacional de educação superior a distância; e
- VII. fomentar o desenvolvimento institucional para a modalidade de educação a distância, bem como a pesquisa em metodologias inovadoras de ensino superior apoiadas em tecnologias de informação e comunicação.

Art. 4º. São integrantes do Sistema UAB:

I - O Ministério da Educação, por intermédio da Secretaria de Educação Básica (SEB), da Secretaria de Educação Superior (SESu), da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), da Secretaria de Educação a Distância (SEED) e a Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) – responsáveis pela articulação e gestão do Sistema UAB [...]. (BRASIL, 2006)

O terceiro marco legal para compreendermos a política de formação de gestores é a Resolução nº 49, de 10 de setembro de 2009<sup>12</sup> que dispõe sobre o financiamento das instituições de ensino participantes do Sistema UAB. Esta resolução revoga a Resolução CD/FNDE Nº 24 do dia 04 de julho de 2008<sup>13</sup> e inclui as Secretarias do MEC e da CAPES como gestoras das ações do Sistema UAB, além do FNDE e das IES.

É importante destacar a extinção da Secretaria de Educação a Distância (SEED), ação que implicou na vinculação dos programas e ações oferecidos pela SEED à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI)<sup>14</sup>. Essa possui como objetivo articular, em regime de colaboração os Sistemas de Ensino e as Políticas Educacionais nas áreas de: alfabetização e educação de jovens e adultos,

---

<sup>12</sup> Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - Conselho Deliberativo. Estabelece orientações e diretrizes para o apoio financeiro às instituições de ensino participantes do Sistema Universidade Aberta do Brasil. Resolução nº 49, de 10 de setembro de 2009. Disponível em: <[http://www.uab.capes.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=72:resolucao-no-49-de-10-de-setembro-de-2009&catid=15:resolucoes&Itemid=47](http://www.uab.capes.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=72:resolucao-no-49-de-10-de-setembro-de-2009&catid=15:resolucoes&Itemid=47)>. Acesso em 18 de Nov. de 2013.

<sup>13</sup> Ministério da Educação - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - Conselho Deliberativo. Estabelece orientações e diretrizes para o apoio financeiro às instituições de ensino participantes do Sistema Universidade Aberta do Brasil, vinculado à CAPES e à Secretaria de Educação a Distância do Ministério da Educação, nos exercícios de 2008/2009. Resolução CD/FNDE nº 24, de 04 de junho de 2008. [http://www.uab.capes.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=70:resolucao-cdfnde-no-24-040608-resolucao&catid=15:resolucoes&Itemid=47](http://www.uab.capes.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=70:resolucao-cdfnde-no-24-040608-resolucao&catid=15:resolucoes&Itemid=47). Acesso em 18 de Nov. de 2013.

<sup>14</sup> Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=289&Itemid=822](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=289&Itemid=822)>. Acesso em: 18 nov. de 2013.

educação ambiental, educação em direitos humanos, educação especial, educação do campo, escola indígena, quilombola e educação para as relações étnico-raciais, conforme informações vinculadas no *site* do MEC.

No entanto, essa ação é no mínimo curiosa, pois o Programa foi repassado para uma das pastas mais complexas do MEC, tendo em vista o seu grande número de programas associados. Além disso, não constam informações no *site* do MEC relacionando o Programa Escola de Gestores à ação da SECADI.

Após exposição do percurso legislativo da formação de gestores estaremos a seguir acompanhando o movimento desta formação a partir de pesquisas que contemplam a percepção dos cursistas-gestores sobre a formação. Tarefa que se dará na compreensão de três pesquisas: Souza e Teixeira (2010) que apresentaram apontamentos da oferta do Programa no estado do Paraná; Damasceno, Melo e Souza (2013) que apresentam apontamentos do Programa no estado do Acre e Elias e Alves (2010) que apresentam apontamentos da oferta do Programa no estado de Goiás.

### **O Programa Nacional Escola de Gestores**

O Programa Nacional Escola de Gestores teve sua primeira versão sob a coordenação do Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), no ano de 2005, com foco na formação de gestores escolares que atuavam nas escolas de Educação Básica.

Em sua primeira versão, no ano de 2005, o Programa Nacional Escola de Gestores, sob a coordenação do INEP, desenvolveu-se como um projeto piloto, oferecido a 10 estados da federação (Ceará, Pernambuco, Bahia, Piauí, Rio Grande do Norte, Mato Grosso, Espírito Santo, Rio Grande do Sul, Santa Catarina e Tocantins), buscando em sua primeira etapa formar quatrocentos gestores.

Seu objetivo foi analisar de forma comparativa, cinco programas voltados para a formação de gestores escolares, indicando suas principais características em relação às novas tendências educativas. São eles: Programa de Capacitação a Distância para Gestores Escolares – PROGESTÃO; Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica Pública; Programa de Formação Continuada de Gestores da Educação Infantil e Fundamental – PROGED, Centro Interdisciplinar de Formação Continuada de Professores –CINPOP, Programa de Formação de Gestores da Educação Pública – UDJF (BRASIL, 2007, p.5).

Em 2006, o Programa passou por mudanças e sua coordenação passou a ser do MEC/SEB, passando por reformulações, dentre elas, a de assumir as características de um curso de especialização, Pós-graduação *lato sensu*, em gestão escolar, sob a responsabilidade acadêmica das Universidades Federais. Esse processo contou com a participação de órgãos da sociedade civil como ANPEd, ANDIFES, CNTE, CONSED, UNDIME e UNICEF.

Na nova edição do Programa, o curso passou a ser configurado por uma carga horária de 400 horas estruturadas a partir da plataforma *Moodle* para atender a uma proposta curricular dividida em seis salas-ambientes interligadas a três eixos centrais da especialização. Contava também com um ambiente introdutório à Plataforma e ao curso de especialização. Os eixos foram:

- a) o direito à educação e a função social da escola básica;
- b) políticas de educação e a gestão democrática da escola; e
- c) Projeto Político Pedagógico e práticas democráticas na gestão escolar.

A estrutura do Programa seguiu um formato único, de acordo com o MEC Portaria nº 145 de 11 de fevereiro de 2009<sup>15</sup>. O Programa Nacional Escola de Gestores, atende a princípios de formação amparados por marcos legais a partir da LDB, como o artigo

---

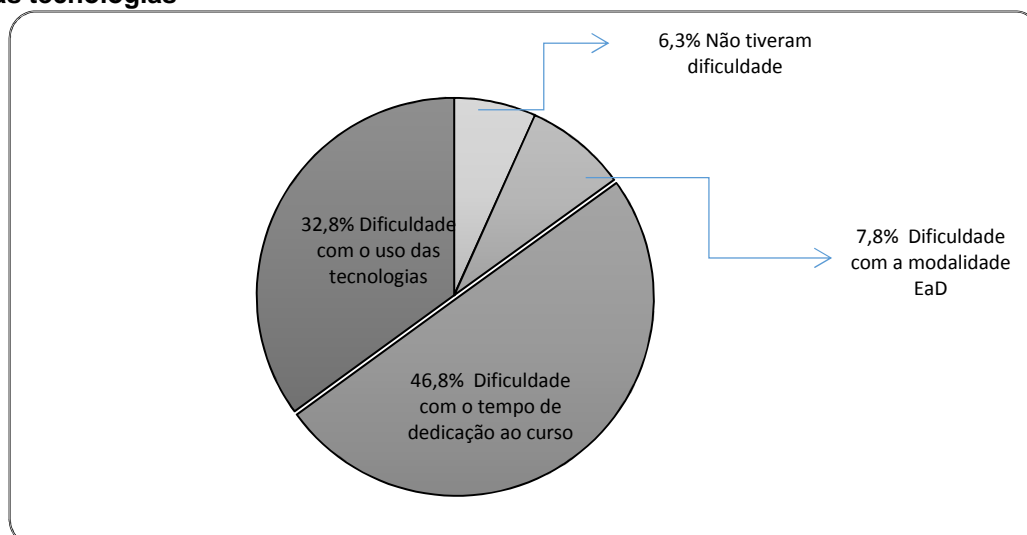
<sup>15</sup> BRASIL. Ministério da Educação. Disciplina o Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica Pública. Portaria nº 145 de 11 de fevereiro de 2009. Disponível em <[http://www.lex.com.br/doc\\_1723653\\_PORTARIA\\_N\\_145\\_DE\\_11\\_DE\\_FEVEREIRO\\_DE\\_2009.aspx](http://www.lex.com.br/doc_1723653_PORTARIA_N_145_DE_11_DE_FEVEREIRO_DE_2009.aspx)> . Acesso em 25 de abril de 2014.

63 (inciso III), o art. 80 (caput), o art. 87 (inciso III) e os princípios da EaD, buscando interface com o profissional no sentido de tratar aspectos teóricos e práticos de seus problemas concretos.

Para compor um quadro de compreensões do Programa apresentadas na literatura, torna-se importante, diante dessa perspectiva, privilegiar a experiências dos cursistas em relação à sua participação no Programa. Destacamos, dentre os primeiros apontamentos, que as dificuldades em relação ao ambiente de aprendizagem da plataforma *Moodle* geraram implicações no acesso à plataforma, na dificuldade com as leituras e interpretação dos enunciados das atividades, nos comentários e nas postagens de atividades. O acesso à plataforma chegou, segundo as pesquisas apresentadas, a ser apontado como uma das causas de evasão do curso, mostrando a necessidade de adaptações para melhoria da qualidade do Programa.

A experiência do Paraná apresenta algumas questões em relação à proposta de ensino aprendizagem oferecida pela especialização. O gráfico a seguir, de acordo com Souza e Teixeira (2010), apresenta fenômenos em relação ao processo ensino-aprendizagem dos cursistas neste estado.

**Gráfico 1 – Dificuldade dos cursistas do estado do Paraná em acompanhar os conteúdos com o uso das tecnologias**



Fonte: Elaborado pela autora.

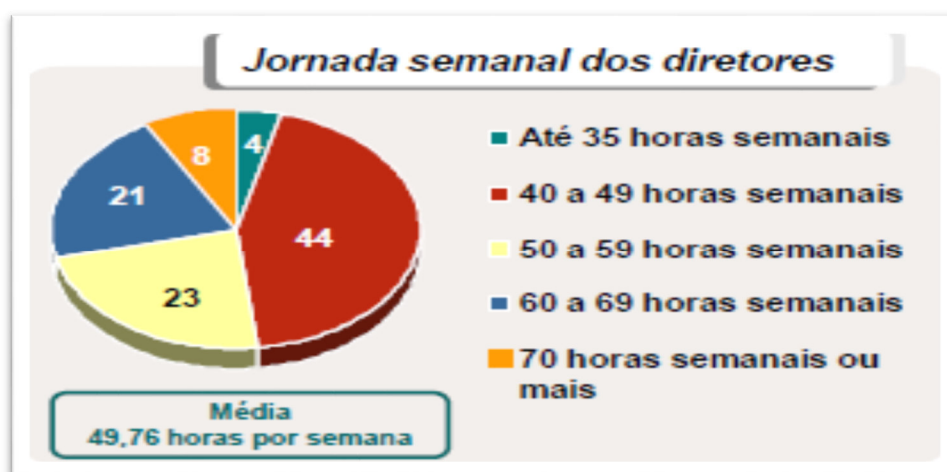
O segundo apontamento identificado, de acordo com a exposição acima, não só na experiência do Paraná, como também na experiência do Acre é o fator “tempo”, que



se mostra como uma das dificuldades dos gestores em corresponderem academicamente à proposta do curso. O “tempo” aparece na proposta da especialização como condição essencial para o sucesso do curso. No entanto, dizem os cursistas, as condições de trabalho *versus* condições de estudo como acessos à plataforma *Moodle*, leituras, comentários, postagem de atividades, intervenção na escola e a construção de um TCC, enquanto propostas do curso tornam-se incompatíveis com o cotidiano do cursista/gestor.

Na experiência do Acre, ocorreu que a proposta curricular do curso em relação ao “tempo” de dedicação aos estudos foi substituída pelo tempo dedicado à família e às atividades do cargo. A primeira incompatibilidade na administração do “tempo” foi anunciada por 70% dos diretores/gestores/cursistas, deste estado, como estando relacionada à família. A segunda incompatibilidade aparece relacionada à carga horária de trabalho do gestor escolar. Realidade que os gestores declaram como associada ao trabalho em 2 ou 3 turnos diariamente. Sendo que 45% declararam possuir uma jornada de trabalho de 40 horas semanais e 27% declararam possuir uma jornada de trabalho com mais de 40 horas semanais.

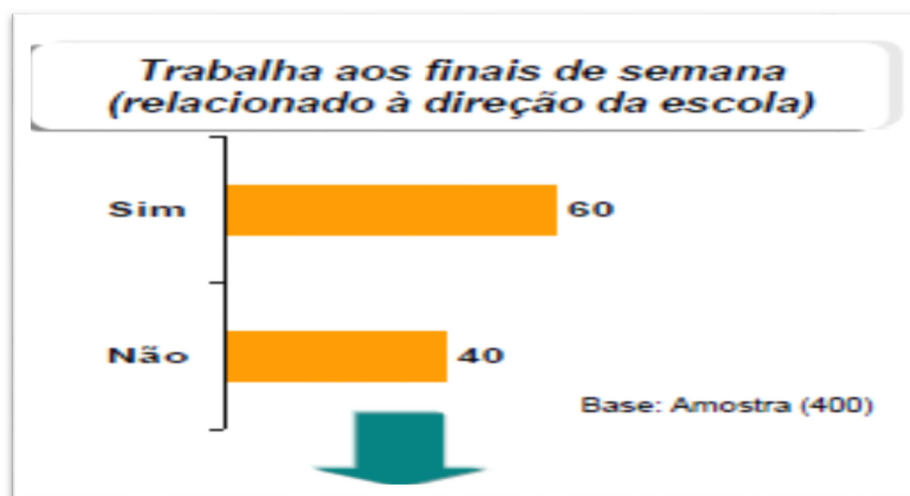
**Figura 2 – Perfil nacional da carga horária semanal de trabalho dos diretores escolares**



Fonte: Fundação Victor Civita (2014, p.50).

Algumas coincidências foram encontradas, em pesquisas realizadas por instituições como a Fundação Victor Civita, ao traçar o perfil dos gestores escolares brasileiros.

Figura 3 – Trabalho nos finais de semana.



Fonte: Fundação Victor Civita (2014, p.50).

Assim como na experiência do Paraná, o fator “tempo” aparece como um dos inviabilizadores do sucesso do Programa. Cerca de 89% dos cursistas gestores no estado do Acre, declararam que o “tempo” de dedicação ao estudo tem sido uma das principais dificuldades de acompanhamento do curso.

De acordo com Aguiar (2010) os resultados indicam impasses na comunicação entre os entes federados, responsáveis pela oferta e execução desta formação. A falta de “tempo” dos *gestores* em para dedicarem às atividades do curso influencia pedagogicamente suas avaliações.

O terceiro apontamento na continuação desse relato é o estabelecimento de paralelos entre a experiência do Paraná (SOUZA; TEIXEIRA, 2010) e o estado de Goiás (ELIAS; ALVES, 2010) que evidencia aspectos de um pesquisar à medida que os pesquisadores realizaram um olhar em suas investigações sobre a análise dos temas abordados pelos cursistas em seus TCCs, que na análise de Souza e Teixeira (2010), foram um ponto frágil desta formação. Essas fragilidades serão expressas abaixo.

**Tabela 1 - Temas abordados pelos TCCs dos cursistas no Estado do Paraná.**

Quantidade	Temática
14	Gestão Democrática
13	(In)Disciplina
11	Evasão Escolar
10	Avaliação Escolar
08	Relação Escola-Família
07	Conselho Escolar
05	Dificuldades de Aprendizagem Diretor Escolar Participação
04	Violência
03	Educação e Ambiente Projeto Político Pedagógico Fracasso Escolar
02	Aluno Relações Humanas e Afetividade Educação Especial Leitura Qualidade
01	Pedagogo Jogos Grêmio Estudantil Formação Continuada Associação de Pais e Mestres

Fonte: Souza e Teixeira (2010, p.8 – Adaptado pela autora).

Os pesquisadores salientam a fragilidade das investigações em relação aos parâmetros que configuram a construção da pesquisa acadêmica. Segundo eles, o tema gestão democrática foi *“insipiente”*, tendo os gestores/cursistas apresentado preocupação em encontrarem *“receitas”* para a consolidação da gestão democrática nas escolas públicas do estado. Os TCCs apresentaram basicamente “[...] as dificuldades para a sua implementação [...]” (SOUZA; TEIXEIRA, 2010, p.5).

O tema avaliação foi destacado nos TCCs, contemplando predominantemente as avaliações externas (SAEB, ENEM, IDEB). A análise dos autores aponta para incompreensões dos cursistas/gestores, a respeito do tema. O tema (in)disciplina foi agregado ao trato com a violência, outra incompreensão. Souza e Teixeira (2010) consideram que a proposta da especialização não consegue dar conta de formar gestores pesquisadores.

A experiência do estado de Goiás, também contempla a análise dos TCCs dos cursistas/gestores. De acordo com Elias e Alves (2010), os temas abordados ao final da especialização foram:

**Tabela 2 – Temas abordados pelos TCCs dos cursistas no Estado de Goiás.**

QUANTIDADE	
87	TCCs se referiram ao projeto político pedagógico, enfatizando sua reformulação
71	TCCs apresentaram a expressão <i>gestão</i> seguida, ou não, das expressões: democrática, participativa e compartilhada
32	TCCs apresentaram preocupação com a temática família.
21	TCCs apresentaram interesse em estudar a temática (in)disciplina escolar.
18	TCCs utilizaram a expressão comunidade não sendo possível, segundo as autoras, avaliar se esse tema também aborda o segmento familiar
07	TCCs apresentaram problemática das políticas de inclusão.
03	TCCs abordaram a formação continuada de Professores
Outros	TCCs abordaram: desmotivação dos alunos na aprendizagem; defasagem do ensino aprendizagem: causas e alternativas; dificuldades de aprendizagem em matemática; dificuldades de aprendizagem; o resgate do interesse do aluno na construção de uma aprendizagem significativa.

Fonte: Elaborado pela autora.

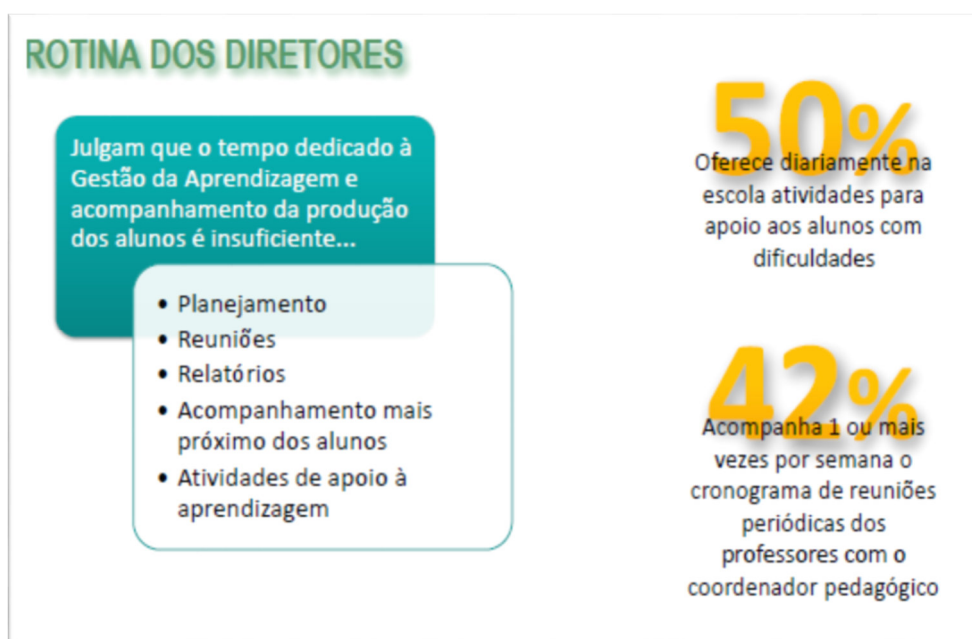
Para Elias e Alves (2010) o que chama a atenção, em primeira instância, é a escolha de temas muito pedagógicos, que na análise das autoras, dificilmente são trabalhados pela gestão da escola: “[...] dificuldade de aprendizagem, processo de ensino-aprendizagem, leitura e escrita, dificuldade em matemática [...]”. Para essa análise as autoras evidenciam três hipóteses:

No transcorrer do curso, houve eleições para os cargos executivos, tanto na esfera estadual como na municipal. Como, em muitos municípios de Goiás, a escolha dos gestores escolares ainda se dá por meio de indicação política, muitos cursistas que ocupavam esses cargos retornaram às suas práticas docentes, o que pode ter mobilizado um conjunto de problemáticas de caráter mais pedagógico. Outra hipótese é a de que a dimensão pedagógica tenha sido considerada pelos gestores-alunos uma problemática premente nas instituições escolares exigindo uma intervenção rápida e adequada. Ainda é possível considerar uma terceira hipótese, que não descarta a anterior, de que os alunos do curso, ainda que ocupando cargos de gestão, entendessem que suas funções na escola estivessem relacionadas, também, às práticas pedagógicas ali desenvolvidas e, nesse sentido, considerariam ter uma

contribuição a dar à instituição escolar em que atuam em relação a estas questões [...] (ELIAS; ALVES, 2010, p. 328).

As hipóteses assumem outra perspectiva de análise quando buscamos informações em outras pesquisas, conforme figura abaixo.

**Figura 4 - Rotina dos diretores e sua relação com o pedagógico.**



Fonte: Fundação Victor Civita (2014, p.15).

Assim a compreensão de diferentes contextos mostra a aparência da formação de gestores em nosso país a partir do Programa Nacional Escolas de Gestores, que expõe algumas tensões e a necessidade de adaptações de acordo com seus contextos.

Nesta trama que compõe o fenômeno *formação de gestores* em nosso país e tendo em vista os destaques acima, torna-se relevante apresentar o contexto de Políticas educacionais nacionais e internacionais que chegam às escolas públicas brasileiras como maneira de compreendermos o fenômeno. Ao buscar essas compreensões destacam-se no cenário nacional as parcerias público e privado.

De acordo com Peroni (2009a; 2009b) são muitas as maneiras de estabelecer essa parceria, porém 03 (três) delas merecem destaque: as parcerias do terceiro setor com os Sistemas Educacionais, as assessorias responsáveis por influenciarem na criação

de políticas públicas e a lógica de programas governamentais que conduzem a lógica gerencial do mercado para o Sistema Público de Educação.

A Fundação Victor Civita e a Fundação Lemann desenvolveram pesquisas com recursos “próprios” para apontarem a configuração do desempenho dos professores e gestores brasileiros medido por matrizes Norte-Americanas de avaliação e formação de líderes, tendo como meta transformar as escolas públicas em modelos de Gestão Escolar.

Seguidores dessa lógica, defendem um currículo padrão para melhoria do ensino, remuneração por mérito, implantada em vários Sistemas Educacionais brasileiros, podendo ser enumerados outros desfechos da chamada descentralização e do neoliberalismo quando assumem o discurso de contribuir para melhoria da qualidade do ensino público e de contribuir na elaboração de políticas educacionais, conforme demonstramos acima, na ótica da formação de diretores/gestores.

Outros exemplos são ações e estratégias que interferem diretamente na configuração da gestão educacional e conseqüentemente, na gestão escolar, como a parceria fundada entre o CEDHAP, Fundação Lemann e a Universidade Positivo. Desenvolveram um cadastro de profissionais interessados no exercício da função de diretor escolar, disponibilizado a todos os Sistemas Educacionais no Brasil.

Na educação, os impactos podem ser atribuídos à tese de Estado Mínimo, aquele que se propõe a avaliar, controlar e fiscalizar as políticas sociais como educação e saúde por exemplo, marcas da descentralização da educação.

O tema da gestão escolar no marco da reforma mantém seu lugar de destaque, porém sofre uma inversão e uma mudança radical de sentido ao ser localizado como uma dimensão do processo de descentralização em curso. Deixa de ser expressão da demanda da comunidade educativa por maior autonomia escolar em busca de democratização das relações institucionais, para passar a ser resultado da preocupação dos órgãos centrais por redefinir quem deve assumir a responsabilidade da educação pública, tanto pela definição de seu conteúdo, como pelo financiamento

e pelos resultados (KRAWCZYK, 2010). Para a autora, a transposição da descentralização para a escola adota princípios da gestão de produção fordista para a Qualidade Total, princípios que no discurso do CONSED<sup>16</sup> aparecem com a denominação de gestão participativa (KRAWCZYK, 2010).

As questões que envolvem o *gestor* escolar e sua relação com as parcerias também são apresentadas por pesquisas realizadas por Organismos Internacionais como a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e a *Teaching and Learning International Survey* (Talis).

Organismos investigaram o perfil do diretor escolar no período de 2007 a 2009 no Brasil e em outros 23 países (Austrália, Áustria, Bélgica (Comunidade Flamenga), Bulgária, Dinamarca, Eslovênia, Estônia, Holanda, Hungria, Islândia, Irlanda, Itália, Coréia, Lituânia, Malta, Malásia, México, Noruega, Polônia, Portugal e Turquia.). Em 2013, a pesquisa é ampliada para uma amostra de 34 países. No Brasil, a pesquisa contemplou 14.291 professores e 1.057 diretores de 1.070 escolas.

A OCDE é composta atualmente por 34 países: Austrália, Áustria, Bélgica, Canadá, Chile, República Tcheca, Dinamarca, Estônia, Finlândia, França, Alemanha, Grécia, Hungria, Islândia, Irlanda, Israel, Itália, Japão, Coréia, Luxemburgo, México, Holanda, Nova Zelândia, Noruega, Polônia, Portugal, Eslováquia, Eslovênia, Espanha, Suécia, Suíça, Turquia, Reino Unido e Estados Unidos. São membros associados da OCDE Argentina, Brasil, China, Colômbia, Índia, Indonésia, Rússia, Arábia Saudita e África do Sul.

A TALIS (Pesquisa Internacional sobre Ensino e Aprendizagem) é de responsabilidade do Secretário-Geral da OCDE, tendo como objeto o estudo comparativo entre o ambiente de aprendizagem e as condições de trabalho dos

---

<sup>16</sup> O Conselho é responsável pela organização e promoção do Prêmio Gestão Escolar, que acontece desde de 1998.

professores dos anos finais do ensino fundamental em escolas públicas e privadas em todo o mundo. Assume o discurso de revisar e definir o desenvolvimento da profissão docente de alta qualidade.

Os resultados no Brasil incluem uma amostra de 14.291 professores e de 1.057 que responderam ao questionário (impressos e *on-line*), composto de quarenta e uma questões, respondido em 1070 escolas selecionadas para compor este universo. A pesquisa contemplava um tempo de 45 a 60 minutos para responder todo o questionário e considerava questões como: ambiente de trabalho, liderança, oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento, avaliação e feedback (retorno), práticas e crenças pedagógicas, auto-eficácia e satisfação no trabalho.

**Figura 5 – Perfil do diretor escolar, das séries finais do ensino fundamental, pela OCDE.**

Diretor típico nos países da TALIS		Diretor típico nos países no Brasil	
51% são homens	Têm 52 anos de idade em média	25% são homens	Têm 45 anos de idade em média
96% concluíram educação superior universitária ou equivalente		96% concluíram educação superior universitária ou equivalente	
90% concluíram curso de formação de professores, 85% curso de gestão escolar/formação de diretores e 78% curso de liderança pedagógica		96% concluíram curso de formação de professores, 88% curso de gestão escolar/formação de diretores e 85% curso de liderança pedagógica	
Têm em média 9 anos de experiência como diretor e 21 anos de experiência como professor		Têm em média 7 anos de experiência como diretor e 14 anos de experiência como professor	
62% trabalham em tempo integral sem obrigações docentes 35% trabalham em tempo integral com obrigações docentes		53% trabalham em tempo integral sem obrigações docentes 36% trabalham em tempo integral com obrigações docentes	
Trabalham em uma escola com 546 estudantes e 45 professores em média		Trabalham em uma escola com 586 estudantes e 34 professores em média	

Fonte: Organization for Economic Co-operation and Development (2016, p.2).

Três características da pesquisa precisam ser levadas em consideração na interpretação de seus resultados. A primeira é que as respostas de professores e diretores oferecem preciosas informações, contudo, deve-se ter em mente que elas têm forte componente subjetivo. A segunda é que com a Talis podem-se identificar associações entre diferentes aspectos da escola e dos professores, todavia, não há a possibilidade de se provar “causa” e “efeito”. A última é que, como qualquer outra



pesquisa internacional, necessita-se considerar as influências culturais nas comparações entre os países. Com esses cuidados, os resultados da Talis podem fomentar diversas discussões para formulação, implementação e avaliação de políticas públicas (OCDE, 2014).

A pesquisa destaca pontos em relação a questões de gênero quando falamos do perfil de diretores/gestores. Estudos brasileiros apresentam que:

No Brasil, mesmo com as discriminações de gênero [...] isso não se apresenta desta forma. Temos o seguinte quadro geral: 78,2% das direções escolares são ocupadas por mulheres, enquanto que em 21,8% das escolas são homens os diretores. A maior presença das mulheres se verifica em todas as séries/níveis de ensino, mas especialmente nas escolas que atendem a 4ª série do ensino fundamental, na qual elas respondem pela direção de mais de 83%, cabendo aos homens pouco mais de 16%. De outro lado, é crescente a participação dos homens nas escolas de grau de ensino mais elevado, como ocorre com as escolas de ensino médio, nas quais eles dirigem 31%, mas as mulheres continuam sendo a maioria das diretoras mesmo neste nível de ensino, respondendo por mais de 68% (SOUZA, 2006, p. 212).

Outro fenômeno presente nessa pesquisa, e que já emergiu nas discussões anteriores a este tópico, é a forte relação das atribuições do gestor com as atividades docentes. Essa relação predomina na literatura em uma relação causa-efeito na gestão da escola, sempre relacionando os resultados da escola ao perfil do diretor escolar. Continuamos sem resposta para a indagação de Paro (2015) sobre se estamos a falar do diretor escolar enquanto educador ou enquanto gerente. Estamos falando da administração escolar em nível pessoal ou em nível de equipe gestora?

Diante das considerações passaremos agora ao segundo diálogo, aquele que apresentará ao leitor a tríade teórica de um pensar existencial-fenomenológico-dialógico.

### 3 SEGUNDO DIÁLOGO: A TRÍADE TEÓRICA

Só somos porque estamos sendo.  
Estar sendo é a condição entre nós, para ser.  
(Paulo Freire)

A travessia para a construção deste diálogo se deu no encontro com três pensadores na composição da tríade teórica de um investigar. O pensador e filósofo Martin Heidegger, o professor e filósofo da Educação Jorge Larrosa e o pensador e educador Paulo Freire, pensadores que fizeram de suas preocupações marcas existenciais da construção do conhecimento do séc. XX e XXI. Ação que iluminou as interpretações de um mergulho existencial e distanciamento reflexivo em uma hermenêutica, para pensar a construção de uma tese.

A tríade teórica desvelou-se em aproximações entre fenomenologia, hermenêutica, diálogo, ontologia e experiência enquanto pressupostos que desvelam, revelam e testemunham o ser. Compreensões que se deram no anúncio de possibilidades de pensarmos ontologicamente, existencialmente, fenomenologicamente e hermeneuticamente os sentidos e modos de ser do gestor escolar. É importante destacar a impossibilidade de uma interpretação total dos referidos pensadores e seus diferentes legados.

Princípios como escuta, diálogo, impessoalidade, ocupação, angústia, preocupação, cuidado, ambiguidades, conjuntura, singularidade e totalidade se deram em compreensões de uma intersubjetividade e vocação ontológica em meio à cotidianidade.

O exercício de pensar este marco teórico se deu por meio de reflexões de uma época e de contextos em que a experiência, o mundo da vida, a cotidianidade, a intersubjetividade, a ontologia e o diálogo assumiram os sentidos e os modos de pensar o ser em uma pesquisa fenomenológica como um acontecimento. Fugi a uma postura doutrinária e intelectualizada, como imperativo de pesquisa, para dar espaço à inquietude, à vida, à realidade, à paixão, à fala, à palavra, ao ouvido e ao ser como

princípio ético/estético de uma investigação em que não se tem certezas e sim questionamentos.

### 3.1 OS SENTIDOS DA EXPERIÊNCIA

Qual a etimologia da palavra experiência? Como ela se aproxima de pressupostos fenomenológicos existenciais em uma pesquisa que se preocupa em descrever e compreender o ser gestor escolar?

Será por meio do significado etimológico da palavra experiência que o leitor entenderá sua relevância como um dos fios condutores desse marco teórico, sendo possível compreender a travessia como um terreno arenoso ao apresentar a experiência como diálogo possível com o gestor escolar em uma investigação.

Para Larrosa (2004),

A palavra experiência vem do latim *experiri*, provar (experimental). A experiência é em primeiro lugar um encontro ou uma relação com algo que se experimenta, que se prova. O radical é *periri*, que se encontra também em *periculum*, perigo. A raiz indo-européia é *per*, com a qual se relaciona antes de tudo a idéia de travessia, e secundariamente a idéia de prova. Em grego há numerosos derivados dessa raiz que marcam a travessia, o percorrido, a passagem: *peirô*, atravessar; *pera*, mais além; *peraô*, passar através, *perainô*, ir até o fim; *peras*, limite. Em nossas línguas há uma bela palavra que tem esse *per* grego de travessia: a palavra *peiratês*, pirata. O sujeito da experiência tem algo desse ser fascinante que se expõe atravessando um espaço indeterminado e perigoso, pondo-se nele à prova e buscando nele sua oportunidade, sua ocasião. A palavra experiência tem o *ex* de exterior, de estrangeiro, de exílio, de estranho e também o *ex* de existência. A experiência é a passagem da existência, a passagem de um ser que não tem essência ou razão ou fundamento, mas que simplesmente “*ex-iste*” de uma forma sempre singular, finita, imanente, contingente. Em alemão, experiência é *Erfahrung*, que contém o *fahren* de viajar. E do antigo alto-alemão *fara* também deriva *Gefahr*, perigo, e *gefährden*, pôr em perigo. Tanto nas línguas germânicas como nas latinas, a palavra experiência contém inseparavelmente a dimensão de travessia e perigo (LARROSA, 2004, p. 161-162).

O contexto coloca à prova a travessia da pesquisadora em que os riscos se deram em compreensões hermenêuticas e prerrogativas acadêmicas na abertura de pensar a experiência enquanto práxis, reflexão, sentido, passagem e diálogo em uma dimensão existencial na busca por revelar e testemunhar o fenômeno gestor escolar.

De acordo com o autor “[...] a experiência pode ser definida como aquilo que nos passa, que nos acontece ou que nos toca [...]” (LARROSA, 2004, p. 154). O autor assume por meio de notas, saberes e paixão os pressupostos da experiência, que devem fugir de experiências efêmeras pelo excesso de informação, de opinião e de trabalho para se lançar em experiências enquanto acontecimento, aprendizagem e sentido como marcas do ser em uma esfera existencial. O autor dialoga com a experiência e se coloca enquanto exceção ao não se assumir um existencialista. Posicionamento que não impede de pensarmos a experiência como fio condutor das questões do ser.

Larrosa (2004, p.154) apresenta outros contextos de experiência que não a dignificam, quando ela é convertida em experimento, autoridade, prática, conceito e/ou fetiche. O autor nos leva a uma leitura da experiência “[...] como aquilo que nos passa, que nos acontece, ou que nos toca [...]” (ibidem) em um território de passagem e de abertura, quando o sujeito da experiência está (ex)posto. A experiência aparece como um risco e precisa ser reivindicada quando a vida, a subjetividade e a incerteza são excluídas de um pensar. O pedagogo está preocupado com a redução da experiência na educação e nos convida a entrar no jogo, alterá-lo ou negá-lo.

A opção, é por entrar no jogo e alterá-lo, compreensão que faz da experiência um dos fios condutores desse investigar, o que é e como é ser gestor escolar em uma escola pública? O anúncio que se dá na intersubjetividade com uma outra experiência, a de quem no passado ocupou a função. Algo que não foi suficiente para os apontamentos das compreensões de mundo de uma ocupação.

O autor retrata a destruição da experiência que é cada vez mais rara e efêmera. Argumenta que a falta de tempo, o excesso de trabalho, o excesso de informação/opinião, contribuem para uma (anti)experiência. Defende:

Minha tese não é somente porque a experiência não tem nada a ver com o trabalho, mas ainda mais fortemente, que o trabalho, essa modalidade de relação com as pessoas, com as palavras e com as coisas que chamamos de trabalho, é também inimiga mortal da experiência (LARROSA, 2015, p. 23,24).

Pensar as considerações do autor se dá no campo das preocupações de um investigador que se propõe a desvelar, revelar e testemunhar a experiência do gestor escolar, aquela que se dá também no campo das paixões, da existência, do trabalho, da informação e das opiniões. O diálogo aqui tematizado é apontado por Hermann (2002) como um espaço de compreensões mútuas e próprio da hermenêutica. Principalmente quando a experiência é tematizada em compreensões formativas, intersubjetivas e de possibilidades ao experimentar nossa singularidade em um encontro.

As reflexões dialógicas, formativas e hermenêuticas me conduziram nessa travessia a outras possibilidades como expressão de ser-si-mesmo no mundo, o lugar de pesquisadora ao tomar uma decisão na busca de compreensão do ser gestor escolar em fios da experiência. O diálogo entre Heidegger e Larrosa se dá na abertura e na aproximação entre experiência, existência e fenomenologia.

[...] fazer uma experiência com algo significa que algo nos acontece, nos alcança; que se apodera de nós, que nos tomba e nos transforma. Quando falamos em “fazer” uma experiência, isso não significa precisamente que nós a façamos acontecer, “fazer” significa aqui: sofrer, padecer, tomar o que nos alcança receptivamente, aceitar, à medida que nos submetemos a algo. Fazer uma experiência quer dizer, portanto, deixar-nos abordar em nós próprios pelo que nos interpela, entrando e submetendo-nos a isso. Podemos ser assim transformados por tais experiências, de um dia para o outro ou no transcurso do tempo (HEIDEGGER, apud LARROSA, 2004, p. 162).

O autor se aproxima do pensamento de Heidegger (1987) para pensar a experiência enquanto capacidade de formação ou de transformação (LARROSA, 2015, p. 28). Seu pressuposto indica que o sujeito da experiência jamais poderá ser pensado de maneira dicotômica na busca de compreensões. Diálogo que se coloca com compreensões existenciais, ontológicas, fenomenológicas e hermenêuticas para compreender o ser no exercício de uma ocupação.

Se a experiência é o que nos acontece, argumenta Larrosa (2004), ela é também uma paixão onde o sujeito da experiência poderá padecer, sofrer em um testemunho público, social e político, sem negar o amor gerando a tensão em sua vocação ontológica entre ser mais e/ou ser menos na escolha por libertar-se ou aprisionar-se.

O componente fundamental da experiência, de acordo com o autor, é sua capacidade de formação, transformação e abertura à paixão como um rito de passagem em uma travessia que se dá na tensão entre liberdade e prisão. Que encanta, quando o sujeito é possuído por ela.

A paixão funda sobre tudo uma liberdade dependente, determinada, vinculada, obrigada, inclusa, fundada não nela mesma mas numa aceitação primeira de algo que está fora de mim, de algo que não sou e que por isso, justamente, é capaz de me apaixonar (LARROSA, 2015, p.29).

Pensar o sujeito da experiência significa pensá-lo de maneira ética, como um princípio epistemológico do saber da experiência, olhando-o como um sujeito singular, incapaz de ser reproduzido, levando em consideração a ética do humano como desejo existencial, uma maneira de estar e relacionar-se com o mundo de maneira objetiva/subjetiva, simultaneamente.

O convite feito pelo autor é para se pensar a experiência enquanto experiência-sentido, paixão e formação que caminham juntos nessa travessia, quando a experiência assume um dos fios condutores de um investigar para legitimar o campo de compreensões e interpretações acerca do gestor escolar. Ação intersubjetiva de uma pesquisa existencial-fenomenológico-dialógica (que o leitor conhecerá no próximo diálogo) com base em pressupostos do saber que fogem ao excesso de informação-opinião, valorizando os acontecimentos, os diálogos e a cotidianidade como um dos condutores da experiência.

A seguir as contribuições do filósofo Martin Heidegger, para pensarmos as contribuições da fenomenologia, ontologia e existencialismo em uma tríade teórica que se preocupa em compreender e interpretar o gestor escolar.

### 3.2 OS PRINCÍPIOS DO SER

Após oitenta e oito anos do lançamento da obra “Ser e Tempo” (HEIDEGGER, 2008), o debate continua presente em relação aos pressupostos do ser, mostrando a relevância do diálogo com o pensamento de Martin Heidegger para as compreensões e interpretações do gestor escolar.

Heidegger tornou-se o filósofo mais crítico da metafísica desde Immanuel Kant. Seu pensamento filosófico ocupou-se de temas centrais como existência, tempo, revisão dos modelos platônicos, aristotélicos e kantianos de verdade e de lógica, sendo o pensador apoiado por escolas estruturalistas (Derrida) e hermenêuticas (Gadamer). Em “Ser e Tempo” Heidegger (2008) constrói seu legado em pressupostos de uma nova interpretação da Metafísica e uma etimologização da palavra.

Nessa busca pelas compreensões do pensamento de Heidegger, uma preocupação sempre esteve presente, latente ao longo da travessia dessa pesquisa: a maneira como a literatura acadêmica em alguns momentos propaga, de maneira equivocada e ausente de uma compreensão, o verbo *ser*. Torna-se apropriação de vários pesquisadores sem a mínima referência aos sentidos atribuídos por Martin Heidegger e/ou de seus interlocutores, ou mesmo de Aristóteles, que inspira Heidegger acerca do tema.

O Pensador sempre esteve preocupado com os sentidos atribuídos ao verbo *ser*, elegendo semanticamente uma rede de palavras para compor seus sentidos. Movimento que evidencia sua complexidade. O pensamento do filósofo não é um pensamento fácil de ser compreendido! Essa é uma fala unânime de estudiosos, tradutores, filósofos e demais interlocutores que se aventuraram na complexa tarefa de interpretar seu pensamento e refletir a respeito de suas contribuições para investigar princípios epistemológicos, sentidos e modos do ser, em diferentes campos do saber. O que se dá na necessidade de convidar outros interlocutores para diálogo com o pensamento e obra de Heidegger.

O primeiro desafio desta proposta se dá nas contribuições para investigarmos o gestor escolar em pressupostos do ser como uma trajetória de um doutoramento em Educação que busca compreender e interpretar o sujeito da experiência em uma analítica de sentido existencial e compreensões de o ser-no-mundo (*Dasein*). A presente investigação já se deparou com o compreender originário sem, no entanto, permitir que aflorasse explicitamente como tema (HEIDEGGER, 2008).

A compreensão de *Dasein* no pensamento de Heidegger (2008) se deu em uma fenomenologia da cotidianidade como interpretação da vida diária, permitindo-a ser descrita como espaço que revela e testemunha o ser.

Trago a interpretação de um exemplo encontrado em Cerbone (2014) para revelar direta ou indiretamente uma experiência cotidiana, mesmo quando estou sentada “sozinha”, como agora, escrevendo este capítulo.

*Já é madrugada fria e chuvosa de domingo para segunda-feira. Estou preocupada com o prazo que devo apresentar os resultados da pesquisa com o que orientador falará quando ler este capítulo. Diante do frio da madrugada, gostaria mesmo é de estar tomando um vinho, ao invés de estar no computador preocupada com a tese.*

*Abro minha caixa de e-mail, ela contém uma mensagem do meu orientador, indicando caminhos que poderão ser percorridos para compor a escrita deste capítulo, que se faz com esforço. A orientação exige uma reflexão sobre o ser-pesquisadora, exercendo de maneira autônoma as escolhas para submeter a pesquisa a uma avaliação.*

O exercício acima, nos mostra como os fragmentos de uma fenomenologia da cotidianidade assume no pensamento de Heidegger a relação com o mundo circundante. Em nossa travessia, encontramos à-mão o que Heidegger chama de coisas e/ou utensílios e que são apreendidos nas atividades diárias que configuram uma ocupação.



A cotidianidade apresenta *Dasein* todo os dias, em que ele não faz escolas e é tomado pelo impessoal. Ela revela o tempo das coisas, o público, o outro, as pessoas, além de contrastar com o conhecimento, tirando a máscara de realidades ainda não anunciadas, aquela que se questiona. A cotidianidade projeta e ilumina o ser.

Mas o que é *Dasein*? *Dasein* é o ser-humano, a pessoa que possui o ser, ele unifica, o ser-aí, o ser-com, o ser-em, o ser-simplesmente-dado e o ser-si-mesmo como um guardião da pedra filosofal, ser-no-mundo. Ele é entendido como sinônimo também de presença, expressão que se faz presente em “Ser e Tempo” (HEIDEGGER, 2008).

*Dasein* será sempre representado por um pronome eu ou você. É quando Heidegger atribui que interpretar a partir da ocupação de si mesmo é também cuidado (*sorge*). As preocupações podem determinar quem é, a partir do que faz.

Heidegger em Ser e Tempo (2008, p. 103) demonstra o interrogar em modos de *ser-em*. Pesquisar, determinar, discutir, cuidar, tratar, todos são modos de quem faz alguma coisa ao mesmo tempo que poderão se perder e representar modos deficientes como omitir, descuidar, renunciar e descansar como modos da ocupação.

O termo “ocupação”, tem de início, um significado pré-científico e pode designar: realizar alguma coisa, cumprir, levar a cabo. Mas a expressão ocupar-se de alguma coisa pode também significar “arranjar alguma coisa”. Ademais, usamos ainda a mesma expressão numa fórmula característica: preocupar-se com que a empresa fracasse. “Preocupar-se” implica, neste caso, uma espécie de ter medo. Em oposição a estes significados pré-científicos e ônticos, a presente investigação usa a expressão “ocupar-se” para designar o ser de um possível ser-no-mundo [...]. ( HEIDEGGER, 2008, p. 103)

Existe ainda uma possibilidade de que ser-com poderá ser interpretado como um fenômeno do cuidado, ao olhar para o outro, emocionar-se, apaixonar-se, preocupar-se, e olhar para si mesmo ao sentir-se e cuidar-se simultaneamente.

De acordo com Heidegger (2008) as disposições de cuidado também estão no impessoal (*Mann*). Algo que poderá ser traduzido como rebanho, multidão, ser-si-mesmo e algumas vezes como o “a gente”. O termo nos leva a compreensões da fuga de uma identidade e evidências de uma cultura, da massa, do povo, do mundo.

Relação que se estabelece além do cuidado, com o ser-aí e ser-com na cotidianidade. Esse torna-se um conceito imprescindível para compreendermos o ser.

O ser-aí em Heidegger é inautêntico, fala do eu, mas no impessoal (*Mann*), podendo ser traduzido por alguém, você, nós, eles, as pessoas. No cotidiano ninguém é si mesmo, somos nós. É no nivelamento, não fazemos nem melhor nem pior do que os outros, mantemo-nos na média (HEIDEGGER, 2008). Compreender o ser-aí é apropriar-se de si mesmo lembrando que sempre haverá a possibilidade de perder-se. É sempre o que está em jogo na vocação ontológica de ser mais e/ou ser menos, de aprisionar-se e/ou libertar-se.

Como combinar a ocupação como um cuidado? Em um mundo marcado pela desigualdade social, pelo preconceito, pela exclusão, onde os valores da ação humana foram corrompidos, a responsabilidade é o limite e não um princípio ético.

Conforme apresentado no primeiro diálogo, em que foram expostas algumas considerações a respeito do fenômeno gestor escolar, compreende-se a complexidade em que ele está inserido. Em seus fundamentos está a docência, o administrativo, o pedagógico, o financeiro, o gerencialismo, a gestão democrática, os programas, a TGA (Teoria Geral da Administração), a Política Educacional, as avaliações, o neoliberalismo, a formação, entre outros fenômenos que aparecem como espaços-tempos da ocupação do gestor escolar.

O trabalho, ou melhor, o serviço, conforme nos aponta Heidegger (2008), associa-se à dominação. Não conhecemos os limites entre o coletivo e o individual. O Estado falha em sua ação, sendo substituído por ONGs e OCIPs, principalmente na Educação e na formação do gestor, em que a tradição de uma educação bancária (FREIRE, 1987) continua a existir, contrapondo a uma Educação crítica, que valorize a experiência, as histórias de vida e a biografias de seus autores como um espaço de autonomia e liberdade.

Ocupação, preocupação, angústia e cuidado estão no cotidiano da ação humana. O cuidado está na existência humana. Assim, estaremos abertos a uma fenomenologia

da cotidianidade que também é do cuidar, do diálogo quando somos tocados pela experiência (LARROSA, 2014).

Cuidar é uma atitude humana que inclui o outro, como um modo de ser, em sua dimensão ontológica do ser em resposta a preocupação. Não podendo esquecer que este ser-no-mundo, homem, *Dasein* é também um ser histórico, social, político.

A existência de *Dasein* (presença) poderá se tornar autêntica ou inautêntica na sombra de outras características como estado de ânimo e/ou disposições, conforme Reynolds (2013). Espaço que nos mostra dimensões como medo, angústia, tédio, afetos, paixão, ansiedade e culpa como dimensões de *Dasein*. Além de dimensões do impessoal onde *Dasein* está lançado nas ambiguidades (falação, curiosidade e decadência).

Assim, considero reposta dada à preocupação e à angústia, como responsabilidade de um ser-com: com as pessoas, com o serviço, com a vida e com o mundo. Em “Ser e Tempo” (HEIDEGGER, 2008), outras compreensões de se fazem presentes em meio à linguagem, capacidade de expressar atos e atitudes do ser, sua passagem pelo mundo. Além de indicar compreensões da temporalidade, passado-presente-futuro se dão em uma projeção.

Porém, ao assumir essa opção, devo anunciar uma ressalva dos riscos mediante as compreensões do pensamento de Heidegger em pressupostos da gestão escolar como maneira de privilegiar os sentidos do ser que possam iluminar, guiar e projetar o envolvimento e distanciamento reflexivo existencial, fenomenológico e hermenêutico de um questionar. Não assumindo uma revisão exaustiva da obra “Ser e Tempo” (HEIDEGGER, 2008) e nem a audácia de trazer à risca todos os conceitos eleitos por Heidegger na obra. Palavras antigas de origem alemã e grega transformam-se em palavras carregadas de sentido, tonando-se inevitavelmente um idioma do próprio Heidegger, “ídiolo”, idioma de um único indivíduo (STEINER, 1978). Complexidade que atribuo à não formação de filósofa e sim de professora da educação básica e pedagoga, que nunca abandonou o fascínio pelos sentidos do verbo *ser*.

Porém, para seguir esse caminho, não faltou a ajuda de interlocutores, como: Critelli (2006), Kahlmeyer-Mertens (2008), Hermamn (2002), Cerbone (2014), Reynolds (2013), Schmidt (2014), Casanova (2006), Silva (2004) e Loureiro (2009), autores que fizeram da fenomenologia, do existencialismo e da hermenêutica em Heidegger, suas vertentes epistemológicas, alguns se dedicando exclusivamente à interpretação do pensamento de Heidegger. Eles também compõem o mosaico interpretações do pensamento de Heidegger como um caminho possível de das interpretações para responder à pergunta: o que é e como é ser gestor escolar em uma escola pública?

Após a apresentação dos contextos do ser, no próximo tópico apresento concepções do pensador da Educação Paulo Freire e o contexto de sua vocação ontológica.

### 3.3 SENTIDOS DIALÓGICOS DA EXPERIÊNCIA E VOCAÇÃO ONTOLÓGICA

O registro da história de Paulo Freire transita por experiências entre o primeiro e o terceiro mundo, entre o norte e o sul sem perder o sentido do humano, quando quase nada passou despercebido na descrição de uma vida e obra ao contemplar os acontecimentos que tocaram sua existência. Algo que transcende nos registros de cartas, diálogos de sua biografia, de uma história de vida e no retrato de um pensamento nascido da vida enquanto vocação ontológica.

O que nos acontece ao pensarmos a ênfase da experiência e os sentidos do ser com Paulo Freire? A travessia nos mostra alguns caminhos para tentar responder a esta indagação, tendo sempre a certeza de sua incompletude.

Investimos na captura dos acontecimentos e na possibilidade de pensar o gestor escolar a partir das contribuições daquele que em sua história, em sua administração, atribuiu diferentes sentidos à gestão da escola pública como reflexo de um mergulho

existencial. Estamos acostumados a interpretá-lo como educador, professor, exilado, andarilho, político, escritor, poeta, mas não como administrador.

Quando assumiu a administração da Educação à frente da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, maior cidade da América Latina, não foi difícil perceber que referências pertencem ao pensador Paulo Freire. Espaço que se abre nesse diálogo para contemplar as contribuições do terceiro autor dessa tríade teórica, tendo em vista sua história marcada por questionamentos, pelo diálogo, pela esperança e por sua liberdade nos apontamentos e desdobramentos de uma vocação ontológica.

Na obra “Educação da Cidade” (FREIRE, 2006) encontram-se registros da experiência de um administrador público, que na constituição de seu legado ouviu crianças, jovens, adultos, professores, diretores escolares, políticos, sindicalistas, camponeses, favelados, trabalhadores, oprimidos e opressores enquanto administrador da Educação.

É assim curioso e aberto ao novo, que venho aprendendo mais do que esperava como Secretário de Educação da Cidade de São Paulo há cinco meses. Reconhecendo o já conhecido e conhecendo o não suspeitado, minha vida vem sendo nestes um suceder de dias em que quase nada me passa despercebido. No fundo um tempo penoso e intensamente gostoso como é todo o tempo de conhecer e de gestar, de fazer e de refazer (FREIRE, 2006, p. 73)

Em “Pedagogia da Esperança” (FREIRE, 2011) retorna ao passado quando relembra a fala de um operário que lhe tirou o chão em uma das várias noites de premiação de *doutor honoris causa*, espaço legitimado pelo saber acadêmico das Universidades. Relata a lembrança de um questionamento como um dos momentos mais marcantes de sua experiência de educador, o momento em que foi silenciado pela voz de um operário, quando ele assume a coragem de, publicamente, aos presentes naquele evento, apresentar os fragmentos de sua experiência de vida e com ela questionar ao mestre a respeito das suas condições socioeconômicas, bem diferentes de um operário, algo que em sua leitura de mundo estava relacionado com a maneira de educar os filhos.

A hermenêutica no pensamento de Freire aparece em meio à temporalidade, algo que no pensamento de Heidegger (2008) poderá assumir os princípios de transportar,

abalar e oscilar a ação do ser no mundo como projeção de um tempo onde o presente, passado e futuro não estão dissociados.

A hermenêutica em grego é “interpretar”, descobrir o que está escondido, teoria do estudo da interpretação. Em “Ser e Tempo” (HEIDEGGER, 2008), uma hermenêutica da circularidade é arte da compreensão/interpretação da cotidianidade, como acesso ao *Dasein*. Para Heidegger (2008), o viver não pode negar que estamos no mundo junto ao outro, implicação e marcas de um pensamento existencial, fenomenológico, ontológico e hermenêutico.

Já em Paulo Freire, a hermenêutica emerge como teoria da interpretação e da compreensão dos acontecimentos, daquilo que está no jogo dialógico homem/mundo, ajudando a si, como ser-no-mundo, a fazer uma nova leitura do fenômeno vivido.

De acordo com Redin e Zitkoski (2010) o sentido hermenêutico do pensamento de Freire, recebe influência de existencialistas e humanistas cristãos vinculados a uma fenomenologia hermenêutica de Heidegger, Gadamar e Ricoeur. Ela contemplará a interpretação do cotidiano, da experiência e do diálogo em uma investigação como abertura de uma pesquisa que privilegiará o compreender-hermeneuticamente as descrições do vivido, como etapas simultâneas de um desvelar, revelar e testemunhar um fenômeno, *o que é e como é ser gestor escolar no contexto de uma escola pública?* Questionamento de uma investigação existencial-fenomenológica-dialógica como princípio de acesso aos sentidos e modos da experiência do ser na cotidianidade.

Autores como Torres (1996,1997), Oliveira (1996), Andreola (1985), Sawyer (1976) e Loureiro (2009) enfatizam em seus escritos o destaque fenomenológico, existencial e hermenêutico no pensamento de Freire, sem abandonar, em sua maioria, a dialética hegeliana e o materialismo histórico, apresentando no pensamento de Freire algo que se dá em diferentes compreensões em uma analítica de sentidos da experiência.

O contexto desvelado talvez cause surpresa àqueles que sempre se referem ao pensamento de Paulo Freire em uma única e exclusiva via (sua influência marxista)

não considerando o que seu pensamento propõe assumidamente pela via do existencialismo, da fenomenologia e da hermenêutica.

Para Oliveira (1996) os fundamentos do pensamento de Freire se dão na aproximação com a fenomenologia a partir de uma estrutura metodológica, leitura de mundo, descrição e interpretação da vida cotidiana, cabendo ao homem dizer a palavra em sua ação e na contramão da história. Consequência de um pensamento fenomenológico que está preocupado com o fenômeno que se mostra em uma realidade e que não dissocia subjetividade/objetividade, homem/mundo, teoria/prática.

O pensamento de Freire possui raízes existenciais e políticas profundas. Nasce da experiência do autor, traz a marca de sua imersão quotidiana nos dramas existência humana e de seu compromisso de luta pela libertação dos oprimidos. Nós vemos sua obra como projeto aberto, dialético e dinâmico, não como sistema (ANDREOLA, 1985, p. 83).

O exercício não deixa dúvidas para aqueles que buscam compreender o pensamento de Freire em suas influências. Em “A voz do biógrafo latino-americano”, encontro caminhos que legitimam a aposta, como algo que me inquieta nessa trajetória.

[...] Paulo Freire junto com outros intelectuais – Hélio Jaguaribe, Roland Corbisier, Álvaro Vieira Pinto, Vicente Ferreira da Silva, Guerreiro Ramos, Durmeval Trigueiro Mendes – foram participantes da atmosfera intelectual produzida em “oficinas” do ISEB. Dentre os mais influentes autores para os teóricos do ISEB estavam Karl Mannheim, mas também foram influentes a Antropologia Alemã dos anos 30 (J. Spengler, Alfred Weber, Max Scheller), a filosofia da Existência (M. Ortega e Gasset, J. P. Sartre, M. Heidegger, K. Jaspers) e das origens histórico-sociológicas, Max Weber, Alfredo Pareto e Arnold Toynbee (TORRES, 1996, p. 118).

Compreender os fundamentos antropológicos, epistemológicos, ontológicos, axiológicos, gnosiológicos e políticos do pensamento de Freire torna-se imprescindível na composição de uma tríade teórica que ajuda a revelar e testemunhar o gestor escolar em sua transparência teórica como indicativo de um exercício hermenêutico e de uma leitura atenta da obra “Pedagogia do Oprimido”, em que emerge a complexidade e a profundidade do pensamento de Freire.

Lá está o anúncio da influência de pensadores como: Karl Marx, Lukács Lenine, Erich Fromm, Álvaro Vieira Pinto, Rosa de Luxemburgo, Hegel, Marx Engels, Mao Tsé-

Tung, Simone de Beauvoir, Sartre, Husserl, Jaspers, Lucien Goldman, entre outros que possam ter escapado a um olhar investigativo ao percorrer o caminho para interpretar temas como: homem-mundo, vocação ontológica (ser mais ou ser menos), experiência (existencial e feito), diálogo, educação bancária, conteúdo programático, temas geradores, compreensão, inconclusão, crítica, preocupação, consciência, humanização, “situação-limite”, metodologia, investigação, subjetividade/objetividade, dialética, cultura, história, quefazer<sup>17</sup>, práxis, medo, política, luta, liberdade e inédito viável.

Paulo Freire transcende em meio a essa diversidade teórica em diferentes autores. Algumas percebidas pela autora, outras não, momento que contempla uma investigação mais aprofundada sobre o tema. Quais são os pensadores que influenciaram o pensamento Pedagógico de Paulo Freire? O que em minha concepção configura uma nova tese.

Na obra “Pedagogia da Luta” há o anúncio das influências existenciais de Heidegger ao pensamento de Paulo Freire. “Freire assume, então o tema crucial do existencialismo, a situação do homem contemporâneo e o reinterpreta à luz da situação latino-americana em que surge a pedagogia do oprimido (TORRES, 1997, p.180).

O autor destaca o conceito de *Dasein* como: estar lançado, temporalidade, análise heideggeriana, desapropriação, experiência humana, estranhamento, alienação, abertura, ser-com-os-outros para anunciar o poder de “*re-existenciar*” o caminho crítico percorrido por Freire.

Mas esse ser-no-mundo, como experiência humana, corre um grande risco, o estranhamento, a alienação num mundo que massifica (pela funcionalização, o ter como valor para ser, a perda do sentido do mistério);

---

<sup>17</sup> Em diferentes momentos em Pedagogia do Oprimido (1987), e em outras obras do autor, encontramos diferentes grafias para esta palavra, no entanto, optarei por escreve-la ao longo deste trabalho desta maneira.



consequentemente, apenas com base na experiência como existência é possível a comunicação de intersubjetividades pelo diálogo – que só pode ser elaborado como compromisso com os “desafios” do mundo (TORRES, 1997, p.177).

Em Paulo Freire a condição existencial homem-mundo está vinculada a sua compreensão de mundo em um caráter histórico existencial de relação e implementação da vida no mundo. Sua tese concentra-se em uma leitura de mundo que precede a leitura da palavra, que só poderá assumir um caráter significativo no desvelamento da relação homem-mundo.

A hermenêutica no pensamento de Freire nunca esteve descontextualizada da vida. Marcas de um pensamento existencial. Escreveu sobre aquilo que viveu, estudou, observou e dialogou, comunicou ao outro aquilo que foi sua base existencial.

A existência, porque humana, não pode ser muda, silenciosa, nem tão pouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo. Existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modifica-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo pronunciar (FREIRE, 1987, p. 78).

É assim, de maneira significativa que em um mergulho existencial o autor visita “Pedagogia do Oprimido” e escreve “Pedagogia da Esperança”. Espaço/tempo que aprofunda sua obra ao anunciar a preocupação com o homem e/ou com os homens como seres no mundo e com o mundo.

O diálogo em Freire (1987) emerge como um fenômeno humano em meio à ação-reflexão em que a práxis se torna a palavra verdadeira e as palavras convertem-se em ativismo, reflete o autor.

Como posso dialogar, se me sinto participante de um gueto de homens puros, donos da verdade e do saber, para quem todos os que estão fora são “essa gente”, ou são nativos e inferiores”? (FREIRE, 1987, p. 80).  
Não há também diálogo, se não há uma intensa fé nos homens. Fé no seu poder de fazer e de refazer. De criar e recriar. Fé na sua vocação ontológica de *ser mais*, que não é privilégio de alguns eleitos mas direito dos homens (FREIRE, 1987, p. 81).

O diálogo pode ser considerado um imperativo existencial, histórico, crítico, ontológico, político e pedagógico em uma análise de sentido da experiência e

constituição do ser em espaços onde podemos projetar a existência humana. O autor nos provoca a pensar o diálogo enquanto uma investigação temática, liberdade, problematização, método, descrição de realidades concretas, formação, democracia, “situações-limites” e linguagem do ser.

No pensamento de Martin Heidegger em “Ser e Tempo” e Paulo Freire em “Pedagogia do Oprimido”, “Pedagogia da Esperança” e “Educação da Cidade” e em Jorge Larrosa em “Notas sobre a experiência” encontramos pontos que se convergem em uma intersubjetividade ao destacar a interpretação/compreensão da experiência do ser no diálogo em um círculo hermenêutico da cotidianidade e nos acontecimentos da vida.

É nos princípios e pressupostos fenomenológicos, existenciais e dialógicos que daremos sentido a uma analítica de sentido da experiência, compreensão-hermenêutica de uma pesquisa preocupada em compreender/interpretar o gestor escolar em sua cotidianidade.

Ao compartilhar momentos da vida e obra de um administrador em pressupostos existenciais, fenomenológicos e dialógicos, a proposta de investigar o que é e como é ser gestor no contexto de uma escola pública, elegem a experiência e o diálogo como fios condutores do anúncio do ser, eliminando a possibilidade desta investigação ser apontada como mecânica.

Assim, passaremos ao próximo diálogo com o intuito de apresentar ao leitor o caminho metodológico percorrido pela pesquisa. A escolha foi feita e o desafio posto, optou-se por privilegiar uma análise de sentido da experiência do gestor escolar, a partir de princípios *existenciais, fenomenológicos e dialógicos* como possibilidade e abertura das descobertas dos sentidos e modos de *ser gestor escolar*.

#### 4 TERCEIRO DIÁLOGO: A COMPOSIÇÃO METODOLÓGICA E EPISTEMOLÓGICA DE UMA PESQUISA EXISTENCIAL-FENOMENOLÓGICA-DIALÓGICA

A consonância entre as dimensões ontológicas e epistemológicas “do que” e do “como” se investiga o investigando confere um grau de confiança que transcende as análises apenas baseadas em cálculos e em explicitações de procedimentos metodológicos, devidamente esclarecidos.

(Maria Aparecida Viggiani Bicudo)

A Fenomenologia surgiu no final do século XIX, rompendo com o modelo cartesiano e com a metafísica. A palavra Fenomenologia deriva das palavras gregas *phainesthai* (que significa aquilo que se mostra) e *logos* (que significa estudo), o estudo do que se mostra. Na sua aparição, o fenômeno mostra-se carregado de todos os sentidos a ele atribuídos, ontologia, história e cultura de uma sociedade.

No pensamento de Heidegger, ao contrário da fenomenologia no pensamento de Husserl, ela não está centrada na consciência e sim na compreensão das manifestações de *Dasein* (ser-aí e/ou ser-no-mundo). A raiz etimológica de *Dasein* é “Da-” (significando aí) e “-sein” (significando “ser”). *Dasein* é o ser-aí, o presente, o que está disponível, o existir, espaço para responder as questões do ser (INWOOD, 2002).

Em sua obra “Ser e Tempo”, Heidegger (2008) utiliza *Dasein* para referir-se aos seres humanos, aquele que é. *Dasein* ilumina a si mesmo no mundo, evitando a dicotomia homem x mundo. *Dasein* existe em uma função de ser, tornando possível a liberdade de escolher que o ente seja egoísta ou altruísta. Ele possui a compreensão do ser.

Partindo dessa compreensão para uma investigação qualitativa em marcos de uma visão existencial e fenomenológica como contribuição para pensar o método existencial-fenomenológico de pesquisa em Educação, assumiu-se a configuração de uma pesquisa existencial-fenomenológica-dialógica como caminho para (des)velar o fenômeno investigado. Marcas da relação de um método de pesquisa advindo do ir

ao próprio fenômeno para desvelá-lo, tal como ele se mostra, não sendo visto como um método rígido e sim com parâmetros flexíveis que permitam interpretá-lo.

Heidegger em “Ser e Tempo” (2008) anuncia a fenomenologia como o caminho para questionar o ser. Aos pesquisadores interessados em trabalhar os sentidos e modos de ser, o pensador orienta irmos além da interrogação do ente na busca do ser e nos alerta para a compreensão da incompletude dos seus sentidos.

Visualizar, compreender, escolher, aceder são atitudes constitutivas do questionar e, ao mesmo tempo, modos de ser de um determinado ente, aquele que nós mesmos, os que questionam, somos. Elaborar a questão do ser significa, portanto, tornar transparente um ente – que questiona - em seu ser (HEIDEGGER, 2008, p. 42).

O que é e como é ser gestor escolar no contexto da escola pública? Este é o questionamento que evidencia a escolha pelo método fenomenológico de pesquisa na composição de uma pesquisa *existencial-fenomenológica-dialógica*, que assume a *intencionalidade* de descrever compreensivamente e interpretar questões implícitas e explícitas a função do gestor escolar na gestão de uma escola pública no município de Cariacica/ES.

O método fenomenológico teve impacto importante nas ciências sociais, na educação e nas ciências de maneira geral, pois trata-se de um método que procura ir às coisas mesmas, visando compreender/interpretar as manifestações das coisas, dos homens, do mundo, do ser, do tempo, do pensamento, dos fenômenos e seus significados, mais do que explicar os processos sociais. Ele permitiu buscar a compreensão/interpretação da realidade do humano, produtora de possibilidades e significados para a compreensão fenomenológica do mundo.

De acordo com Inwood (2002) a cotidianidade no pensamento de Heidegger é apontada como o dia a dia, a vida cotidiana, muitas vezes não reconhecida por seus pressupostos filosóficos e ontológicos. No pensamento do filósofo é “como” vive o *Dasein*, relação que o *ser-aí* estabelece com o que se faz publicamente, muitas vezes sinônimo do impessoal.

Para Cerbone (2014) a fenomenologia da cotidianidade denuncia o que se acontece na vida diária, apontando que a investigação fenomenológica está preocupada com aquilo que se mostra na experiência vivida e que nem sempre o fenômeno está dado.

A fenomenologia da cotidianidade foi o caminho escolhido para questionar os modos e os sentidos de ser-gestor-escolar. Afim de descrever, compreender/interpretar o cotidiano de uma diretora e de uma vice-diretora na ocupação e representação de *Dasein* (ser-aí). Permitindo a esta investigação anunciar a linguagem, como uma maneira de acesso ao ser, ao descrever o cotidiano, o familiar, o visível, o invisível na gestão de uma escola pública.

Ao buscar essa compreensão, não poderíamos esquecer dos princípios que levaram Heidegger (2008) a se dedicar de maneira incessante à compreensão do *ser*, tarefa tecida ao longo da obra “Ser e Tempo”, em que o questionar e o tencionar emergem como pressupostos na constituição do *ser*.

Ao refletir sobre a configuração do método *existencial-fenomenológico-dialógico*, metodologicamente compreendeu-se a fenomenologia como o fio condutor de um questionar, escutar, dialogar, descrever compreender e interpretar as “questões do ser” de duas gestoras escolares. A opção por aproximar pressupostos ontológicos, existenciais, fenomenológicos e dialógicos justifica a possibilidade de compreender o *gestor escolar* como um ser-no-mundo, marcado por fortes influências históricas de sentimento, de sensações, da política, de teorias e do neoliberalismo. Questões que, quando associadas ao mundo da gestão escolar, apresentaram não só os movimentos da gestão escolar como também da função e formação do gestor, conforme apresentado anteriormente no primeiro diálogo.

A escolha foi por privilegiar experiência, escuta e diálogo para pensar o “ser”. Heidegger (2008) enfatiza que devemos “[...] parar de usar as mãos e os olhos, para usarmos o ouvido [...]”, indicando que devemos estar atentos ao que emerge dos fenômenos, daquilo que não se mostra, que está oculto e pode ser desvelado pelo ser.

Assim, a escuta assumiu a configuração dos diálogos entre pesquisadora e as participantes da pesquisa, privilegiando histórias, memórias, emoções, casos e também o silêncio. Ao contar histórias como experiência originárias do *ser* há a possibilidade de descrever os modos de acesso ao fenômeno investigado como aproximação da realidade e intencionalidade de um tencionar.

A compreensão e escolha de perspectivas como escuta e diálogo para compor o método fenomenológico, conduzem a pesquisadora também ao pensamento de Paulo Freire.

Se o diálogo é o encontro dos homens para um **Ser Mais**, não pode fazer-se na desesperança. Se os sujeitos do diálogo nada esperam do seu **quefazer** já, não pode haver diálogo. O seu encontro é vazio e estéril. É burocrático e fantasioso (FREIRE, 1987, p.82, grifo nosso).

De acordo com o autor, escutar é falar *com* e não *para*, é construção do conhecimento, é crítico, é dialógico, é democrático, é didático, é filosófico, é diferente, é ético e emancipa(dor), sendo também um método.

A experiência, tornou-se o fio condutor dos diálogos, que serão apresentados nesta investigação como espaço de liberdade das gestoras participantes da pesquisa, assim como da pesquisadora em escutar sem impedir a fala.

Essa é uma prática também legitimada por Larrosa (2004) quando aponta a escuta como um princípio metodológico de uma investigação, afirmando que o que somos, depende das histórias que contamos.

Em Forghieri (2004) encontramos a ideia de que não existe um método de pesquisa propriamente definido. A legitimação do que se desenvolve enquanto método de pesquisa existencial-fenomenológico, está na compreensão dos caminhos constituídos por filósofos e fenomenólogos como Husserl, Heidegger, Merleau-Ponty, Sartre, entre outros. No caso dessa investigação, acrescentamos as contribuições de Freire (1987) e Larrosa (2015) como possibilidades de construção de um novo caminho metodológico.

As descobertas de Forghieri (2004) estão baseadas em aproximações entre a Psicologia e a personalidade. Neste caso, a motivação desta pesquisa passou por aproximar o método fenomenológico à gestão da escola.

Yolanda Cintrão Forghieri (2004), para chegar ao final do seu processo de investigação, adota um estilo autobiográfico, o que, segundo ela, subsidiou seus objetivos. As experiências vividas na infância, na juventude e na vida profissional levaram Forghieri a refletir sobre o enfoque fenomenológico da personalidade.

Aqui exponho o sentido de assumir uma investigação que privilegia a experiência da pesquisadora de um dia ter vivido as implicações do fenômeno investigado. A experiência e a formação apontaram para o retorno à universidade como possibilidade de um pensar hermenêutico/crítico a realidade do gestor escolar, espaço que demarca está produção do conhecimento.

Para Forghieri (2004) o método fenomenológico consiste em duas etapas indissociáveis:

I - O envolvimento existencial com a coisa mesma, que exigiu da pesquisadora fugir de uma atitude intelectualizada para soltar-se diante da própria experiência de pesquisadora, penetrando nela de modo fluido e aberto em sua participação, como forma de deixar emergir a intuição, a percepção, os sentimentos e as sensações na relação com o fenômeno pesquisado.

II - O distanciamento reflexivo, dessa coisa mesma, permitiu à pesquisadora refletir a partir de um certo distanciamento da experiência, mas não do fenômeno. Capturar no diálogo as situações vividas entre os teóricos e princípios da gestão, entre o cotidiano da escola, entre as gestoras e com o humano, para depois descrevê-lo, compreendê-lo e interpretá-lo, em seus diferentes sentidos e modos de envolvimento com o fenômeno, como “[...] maneira mais segura de ultrapassar seus limites [...]” (MERLEAU-PONTY, *apud* FORGHIERI, 2004, p. 61).

Este momento talvez acarrete dúvida, de como envolver-se e distanciar-se simultaneamente de maneira paralela e indissociável. Mas é a dúvida também algo

fenomenológico, respondida na entrega ao campo da pesquisa como um princípio ético e existencial de cuidado na busca por uma compreensão do ser.

O rigor acadêmico da fenomenologia se dá em um movimento intenso de ir e vir para descrever, compreender e interpretar o fenômeno. Princípios de um método de pesquisa que visa muito mais compreender do que explicar. O ir e vir ao fenômeno percorreu todas as etapas da pesquisa no período de maio a dezembro de 2014.

Atuar nessa esfera configurou ser flexível na condução da pesquisa sendo chamado a refletir e a (re)significar o presente, não deixando morrer a experiência do contato com o outro, algo que (re)surge na orientação do processo e não no resultado. Estabelecendo o cuidado no contexto da pesquisa como princípio da captura dos sentidos do ser.

Para a legítima efetivação de um método investigativo, procedimentos foram necessários para compreensão e interpretação dos sentidos e modos de ser gestor escolar em uma unidade de ensino no município de Cariacica/ES. Apresentação que se dará a seguir.

#### 4.1 DUAS GESTORAS

A diretora da EMEF “Cora Coralina” é licenciada em Pedagogia e possui especialização em Gestão Escolar (LAGEBES/UFES em 2012). Atua na Rede Municipal de Educação de Cariacica no cargo de Pedagoga e no cargo de professora das séries iniciais do Ensino Fundamental na Rede Municipal de Educação de Vitória.



Com 49 anos de idade<sup>18</sup>, é brasileira, casada, mãe de duas filhas e reside na comunidade em que a escola está localizada. Assumiu o protagonismo nessa pesquisa com o nome fictício de Ieda. Nome que presta homenagem a uma funcionária da escola, recentemente aposentada, por quem relata ter grande admiração.

Na sua experiência, passou por diferentes momentos na gestão da EMEF “Cora Coralina”. Iniciou sua trajetória, seu primeiro mandato, no ano de 2006, em meio ao processo de municipalização da escola<sup>19</sup>. Em 2008, Ieda foi exonerada<sup>20</sup> da função de diretora e passou a atuar na Secretaria Municipal de Educação onde permaneceu até o início de 2009, retornando à direção da EMEF “Cora Coralina, não mais pelo provimento de indicação política e sim na configuração de escolha direta pela comunidade escolar para provimento do cargo. A gestão democrática<sup>21</sup> estava instaurada e a escola agora contaria com a presença de vice-diretor na gestão escolar.

Em 2011, um novo momento, a parceria que deu certo concorreu pela segunda vez a um novo mandato. A comunidade escolar legitimou o segundo mandato, que foi até dia dezoito de dezembro de dois mil e quatorze, não sendo possível, de acordo com a Resolução 001/2014, concorrer novamente a um terceiro mandato.

---

<sup>18</sup>Em janeiro de 2015 Ieda comemorou a chegada dos seus 50 anos. Durante a pesquisa ela por várias vezes demonstrava a alegria em completar 50 anos.

<sup>19</sup> Processo regulamentado pela Emenda Constitucional 14/96, regulamentada pela Lei nº 9424 de 24 de dezembro de 1996 e pela LBD, legislação que regulamenta as atribuições dos entes federados na manutenção e desenvolvimento do ensino (BRASIL,2015).

<sup>20</sup>Neste período, a função de diretor escolar no Sistema Municipal de Cariacica ainda se configurava no modelo de indicação política para o provimento da função. A exoneração de Ieda acontece na configuração dos princípios legais amparado pela Constituição Estadual, que veda a nomeação de parentes para ocupação de cargos políticos (Nepotismo).

<sup>21</sup>CARIACICA. Lei complementar nº 026/2009, de 23 de abril de 2009. Dispõe sobre a gestão democrática do ensino público municipal de Cariacica e dá outras providências.

A ação que moveu a presença de Ieda nesta pesquisa foi o desejo de marcar na memória seu período de gestora, subjetividade que revela o desejo de deixar um registro, fala isso em vários momentos da pesquisa, conforme verá o leitor.

A vice-diretora da EMEF “Cora Coralina” é licenciada em Letras-Português com especialização em Gestão Escolar (LAGEBES/UFES em 2012) e mestranda em Educação. É professora da Rede Municipal de Educação de Cariacica.

Com 44 anos é brasileira, divorciada, mãe de uma menina e de um menino e também reside na comunidade em que a escola está instalada. Assumiu seu protagonismo com o nome fictício de Davi. Nome escolhido pela lembrança de um momento que ocorrera na escola com um aluno que lhe chamou a atenção. A escolha revela seu não aprisionamento às questões de gênero.

Davi era um aluno do terceiro ano que conquistou a vice-diretora ao “roubar a cena” em uma conversa informal no “Açaí”, estabelecimento localizado no bairro em que reside ele e a vice-diretora, espaço em que ela costumava repor as energias após suas caminhadas, dizia. Ao ser indagado pela vice-diretora de como estava na escola, ele responde, e chama a atenção por sua autenticidade, que estava tudo bem, mas só existia um problema, que ele ainda não sabia ler [*risos descreve a vice-diretora*]. A resposta foi suficiente para sensibilizá-la<sup>22</sup>.

A experiência de Davi como vice-diretora foi também marcada por diferentes momentos e participações na EMEF “Cora Coralina”. Sua parceria com Ieda teve início antes de ela assumir o cargo de diretora. Durante o primeiro mandato de Ieda, Davi assumiu a função de caixa escolar, função que acompanhava e controlava a prestação de contas dos recursos financeiros da escola do Programa Dinheiro Direto

---

<sup>22</sup> O acontecimento foi descrito no encontro do dia 24 de junho de 2014.

na Escola (PDDE/FNDE)<sup>23</sup>. Com a exoneração de Ieda, assumia a direção da EMEF “Cora Coralina” uma outra diretora, que não permaneceu por muito tempo no exercício da função. Assim, no ano de 2008, Davi, como professora da comunidade escolar foi indicada a ocupar a função, permanecendo nela até a nova configuração política para o provimento da função.

A Lei Complementar nº. 26/2009, de 23 de abril de 2009 garante o princípio da gestão democrática no Sistema Municipal de Educação e estabelece que as escolas que possuem um número acima de 500 alunos matriculados, contarão em sua gestão com a presença do vice-diretor.

No ano de 2009, Davi resgata a parceria com Ieda e em conjunto com cinco profissionais, para atuarem na função de coordenadores de turno, montaram uma chapa, Ieda (diretora) e Davi (vice-diretora), e concorreram ao mandato de 2 anos (2010-2011) na gestão da EMEF “Cora Coralina”.

No final de 2011, novo processo eleitoral, Davi e Ieda concorreram com a ajuda de outros profissionais, candidatos a coordenadores. Ganharam e exerceram por mais um mandato, agora de 3 anos, encerrando em dezenove de dezembro de dois mil e quatorze. A seguir conheceremos o contexto da *gestão escolar* dessas duas profissionais.

---

<sup>23</sup> O exercício dessa função consistia em uma pessoa que auxiliasse aos diretores da Rede na administração financeira das Caixa Escolares. O Programa Dinheiros Direto da Escola (PDDE) é o programa que repassa as verbas do financiamento das escolas públicas. Com a entrada em vigor da Lei de Gestão de Democrática, que legitima a função do vice-diretor a função foi extinta.

## 4.2 A EMEF “CORA CORALINA” E SEU CONTEXTO

Nesse trecho será possível conhecer a escola onde Ieda e Davi se constituíram gestoras. Local que a pesquisadora conheceu não só pelo viés das entrevistas, mas também por sua inserção no espaço. Espaço-tempo que possibilitou conhecer sua organização e estrutura para apresentá-la em seu contexto, assim como revelar os desdobramentos e contextos que iluminaram o fenômeno investigado. A fenomenologia assumiu seu princípio investigativo, sua radicalidade empírica para estudar o fenômeno que se mostra.

De acordo com o IBGE, a população do município de Cariacica chegou, em 2014, ao número de 378.915 habitantes. Configurando, em contrapartida uma Rede Municipal de Ensino (CARIACICA, 2015) composta por 103 escolas totalizando 42.562 alunos, divididos em 43 Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs) e 59 Escolas Municipais de Ensino Fundamental (EMEFs). Não deixando de apresentar duas Unidades de Ensino conveniadas, a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais - Cariacica (APAE) e o Centro de Educação Infantil Fé e Alegria<sup>24</sup>.

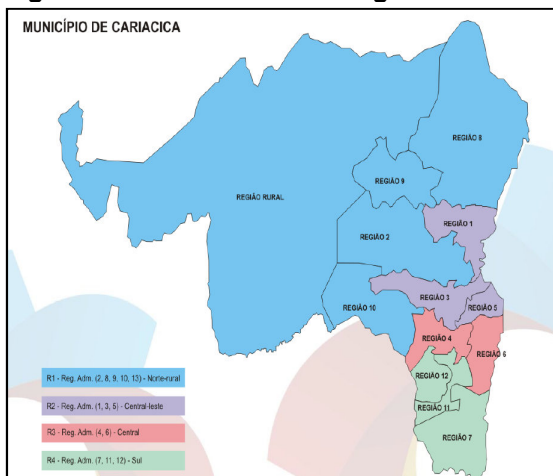
No que tange à gestão das escolas municipais, 30 escolas da Rede atendem a um público maior que 500 alunos, configurando assim a presença de um(a) diretor(a) e de um(a) vice-diretor(a), como responsáveis direto(a)s pela gestão da escola.

---

<sup>24</sup> Criada em 1985 a Federação Internacional Fé e Alegria, com sede atualmente em Bogotá, integra 17 países da América do Sul, Central e Caribe, dois países da Europa e um da África, num total de 20 países federados. Fé e Alegria é um Movimento Internacional de Educação Popular Integral e Promoção Social, baseado nos valores de justiça, liberdade, participação, fraternidade, respeito à diversidade e solidariedade, dirigido à população empobrecida e excluída, para contribuir com a transformação das sociedades (FUNDAÇÃO FÉ E ALEGRIA, 2015).

O Município está dividido em 13 regiões administrativas, estando a escola pesquisada localizada na região 4, região que atende aos bairros de: Campo Grande, Cruzeiro do Sul, Dom Bosco, Morada de Santa Fé, Santa Cecília, São Conrado, São Francisco, São Geraldo, Vera Cruz, Vila Capixaba, Vila Palestina, sendo também a região mais populosa de Cariacica, de acordo com os indicadores socioeconômicos do município em 2012.

**Figura 6 - Cariacica e suas regiões.**



Fonte: Agenda Cariacica (2012)

Assim como para as gestoras que participaram dessa pesquisa, a opção foi por adotar um nome fictício para a escola. A princípio houveram dúvidas na escolha do nome, pois no dia do nosso encontro (24/07/2014) foi anunciado pelos meios de comunicação de massa a morte de Ariano Suassuna<sup>25</sup>. Após reflexão das gestoras, elas decidiram homenagear uma mulher, elegendo assim Cora Coralina<sup>26</sup>.

<sup>25</sup> Ariano Vilar Suassuna nasceu em Nossa Senhora das Neves, hoje João Pessoa (PB), em 16 de junho de 1927 e faleceu em 23 de julho de 2014, no Recife, aos 87 anos. Filho de Cássia Villar e João Suassuna. Foi o sexto ocupante da Cadeira nº 32, Academia Brasileira de letras e escritor do clássico *Auto da Compadecida* (1955), peça que o projetou em todo o país e que seria considerada, em 1962, por Sábato Magaldi "o texto mais popular do moderno teatro brasileiro".

<sup>26</sup> Cora Coralina (1889-1985), nasceu na cidade de Goiás, no dia 20 de agosto de 1889. Seu nome de batismo era Ana Lins dos Guimarães Peixoto Bretas. Tornou-se doceira, ofício que exerceu até os últimos dias de sua vida. Seus primeiros poemas são datados de 1903. Adota o pseudônimo de Cora Coralina, quando em 1910 publica o conto "Tragédia na Roça" no "Anuário Histórico e Geográfico do Estado de Goiás".

**Pesquisadora.** E como será o nome fictício da escola?

**Davi.** Cora Coralina.

**Ieda.** Há muito tempo nos falamos em criar uma escola, lembra?

**Davi.** Eu estava pensando em Ariano Suassuna que faleceu ontem. Mas não, vamos escolher uma mulher.

(Transcrição do diálogo realizado em 24.07.2014)

A construção deste tópico será sustentada também, pelo acesso e análise de documentos da escola, cedidos pelas gestoras ao longo da pesquisa. Elas tornaram possível o acesso a documentos como:

- a) Plano de ação da escola do ano de 2014 – documento que subsidiou a elaboração da apresentação da escola como lócus da pesquisa, recebendo a pesquisadora uma cópia impressa e encadernada;
- b) Plano de desenvolvimento da escola (PDE) Interativo encaminhado para o e-mail da pesquisadora;
- c) Avaliação Institucional elaborada pelo Sistema Educacional, encaminhada para o e-mail da pesquisadora, interpretada e dialogada com as gestoras no dia 31.07.2015;
- d) Avaliação elaborada pela escola intitulada “A escola que queremos”, entregue em mídia (CD) à pesquisadora, interpretada e também dialogada com as gestoras em 25.09.2015;
- e) Conteúdo da formação continuada de professores elaborada em parceria pela SEDU e UNDIME para ser realizada nas escolas estaduais e municipais no período de realização dos jogos da copa do mundo, acesso via cópia em mídia (pen-drive);
- f) Comunicações internas (CIs), bilhetes, orientações para gincana cultural, dentre outros fenômenos e documentos.

---

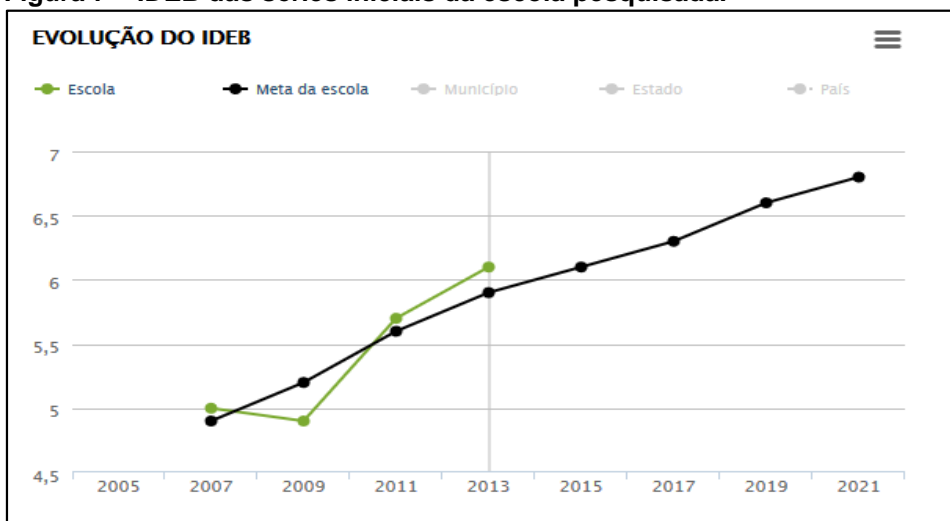
Torna-se conhecida pelo público após os elogios de Carlos Drummond de Andrade, em 1980. Em 1983 Cora Coralina, foi eleita com o "Prêmio Juca Pato" da União Brasileira dos Escritores, intelectual do ano. No mesmo ano, recebeu também o título de Doutor Honoris Causa da UFG. Faleceu em Goiânia, no dia 10 de abril de 1985.

Dentre os desdobramentos da pesquisa, estão as informações do plano de ação que permitiu à pesquisadora construir um retrato da escola. De acordo com o plano, a comunidade escolar no período era composta por 61 professores, 05 pedagoga(o)s, 05 coordenadora(e)s de turno e 21 funcionária(o)s para atender às demandas de 834 estudantes, além da diretora e vice-diretora.

No percurso da pesquisa (em agosto de 2014), os resultados do IDEB/2013 das escolas foram divulgados nacionalmente, informação que apresentou pistas para melhor compreendermos uma realidade ao ir ao encontro com as coisas mesmas para revelar um fenômeno. Ao buscar compreender o fenômeno gestor escolar foi imprescindível considerar a maneira que ele se dá, em seus movimentos, aberturas e desdobramentos ao longo de uma trajetória de pesquisa.

No contexto, traçou-se o retrato da EMEF “Cora Coralina” a partir do fenômeno IDEB, ação que corrobora com a pesquisadora ao revelar a influência e as implicações da Política Educacional e do sistema de avaliação de larga escala na *gestão* escolar e apresentando-o como uma das preocupações das gestoras. Além disso, vale a pena contextualizar os investimentos em pesquisas de causa-efeito, associando os resultados das avaliações externas em larga escala ao perfil do diretor escolar. Não sendo diferente com as gestoras da EMEF “Cora Coralina”, algo que o leitor presenciará no capítulo em que serão apresentadas as descrições dos diálogos com as gestoras, como maneira de capturar os fundamentos, sentidos e modos de ser-gestor-escolar.

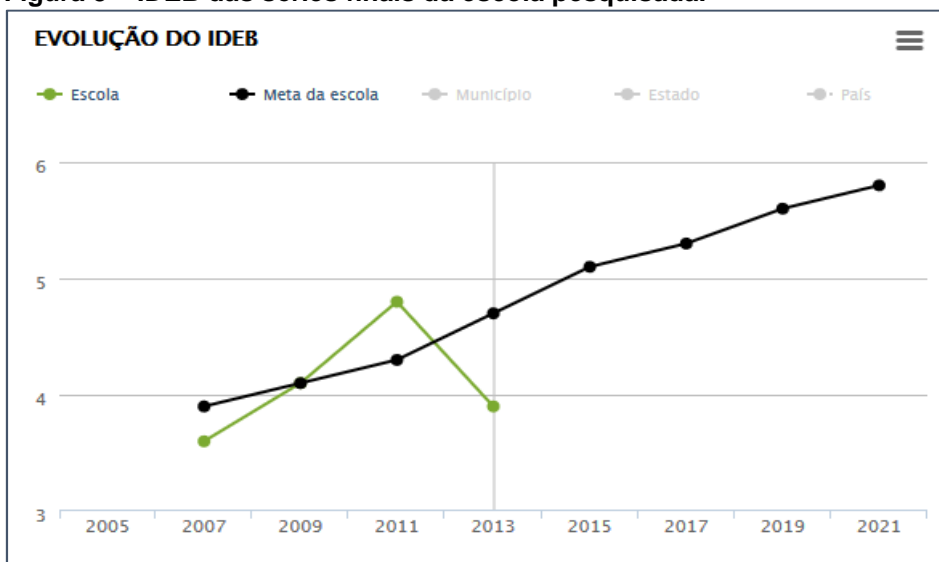
**Figura 7 – IDEB das séries iniciais da escola pesquisada.**



FONTE: Meritt (2014).

Os dados indicam um aumento no rendimento estudantil, superando a meta estabelecida pela Política de avaliação que foi de 5,9, tendo a escola atingido a nota de 6,1, com o indicativo de que a escola deverá manter-se neste percentual. Diferente dos resultados das séries finais do ensino fundamental, cuja meta se deu em indicativos de melhoria.

**Figura 8 – IDEB das séries finais da escola pesquisada.**



FONTE: Meritt (2014).



Os resultados indicam uma queda nos índices da escola. No ano de 2011 a escola obteve no teste, a nota de 4,8 e no ano de 2013 sua nota foi de 3,9. Não deixando de se fazer presente que a média idealizada para o ano de 2011 (4,3) foi superada, no entanto, a meta de 4,7 em 2013 não foi atingida.

Ao analisar o plano de ação da escola, está explícita a preocupação das gestoras com os resultados do IDEB.

Observação: Dados do IDEB apontam para uma superação quanto à meta prevista para 2011, tanto das séries iniciais e finais quanto das séries finais do Ensino Fundamental, porém o aumento do índice de reprovação no ano de 2013 aponta para uma redução da meta do IDEB o que será acompanhado e observado pela equipe pedagógica no decorrer do ano letivo 2014 (CARIACICA, 2014).

O documento expressa a preocupação com o desenvolvimento de ações voltadas para as turmas que compõem as séries finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano), tendo em vista os resultados de reprovação do ano anterior, que se deram no turno matutino em um percentual de 21% de reprovação dos alunos do 6º ano ao 9º ano, no ano de 2013, e no turno vespertino o índice foi de 23% de reprovação no mesmo ano. Não estão presentes no documento os resultados da Educação de jovens e adultos.

Os resultados levaram a escola a traçar suas ações, expressas no plano, mas o que chamou a atenção da pesquisadora foi o anúncio de um expressivo quantitativo de projetos. Alguns eleitos e elaborados pela comunidade escolar. Outros configuravam as intenções do Sistema Municipal e Política Educacional.

Na tentativa de apresentar de maneira didática e resumida, sem fugir aos sentidos apresentados no documento, a seguir, algumas das ações pedagógicas eleitas pela EMEF “Cora Coralina” como caminho para a melhoria da aprendizagem.

**Tabela 3 - Programas e ações assegurados pela Política Nacional.**

1	PINAC – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
2	OBMEP – 10ª Olimpíada de Matemática das Escolas Públicas
3	Olimpíadas de Língua Portuguesa-Edição -2014
4	OBA - XVII Olimpíada Brasileira de Astronomia e Astronáutica
5	Programa Mais Educação <sup>27</sup>
6	Promoção da Sustentabilidade sócio ambiental: Escolas Sustentáveis <sup>27</sup>
7	PROEJA-FIC <sup>28</sup>
8	Programa Mais Cultura
9	Sala de Recursos Multifuncional - Polo “Altas Habilidades”

Fonte: Elaborado pela autora

Na tabela, não deixam de se fazer presente a inserção, nem sempre democrática e autônoma, de alguns projetos indicados e financiados pelas Políticas educacionais que chegam à escola como caminho da melhoria dos índices da qualidade da educação brasileira.

**Tabela 4 – Projetos e ações asseguradas pelo município.**

	TEMÁTICA	PÚBLICO	RESPONSÁVEIS
1	Projeto Práticas de Filosofias e Ciências Sociais		
2	Projeto Cidadão brasileiro: Copa do mundo; eleições, gestão democrática	Turma do 6º ano ao 9º ano- matutino e vespertino	Professores de Filosofia e ciências sociais e demais professores
3	Projeto família na escola relação com a comunidade escola		Professores de Filosofia e ciências Sociais e equipe gestora.
4	Projeto papo cabeça – Sexualidade – Lei 10.639/03	Turmas o 6º ao 9º ano (matutino e vespertino)	Professores de Filosofia e Ciências Sociais, Equipe gestora e bibliotecário.
5	Projeto - Saúde Bucal	1º ao 6º ano.	

Fonte: Elaborado pela autora.

Neste momento, o que aparece é o Sistema Educacional preocupado com a implantação da gestão democrática no processo de ensino-aprendizagem e com a

<sup>27</sup> Programa com repasse de verba para a escola.

<sup>28</sup> A escola participou do programa PROEJA-FIC (Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos) que assume o compromisso da formação inicial integrada com o ensino fundamental e continuada dos profissionais da escola. O Programa é desenvolvido em parceria com os Institutos Federais e Municípios.

legislação vigente no combate às relações preconceituosas, discriminatórias e socioeconômicas na escola pesquisada.

**Tabela 5 – Projetos Institucionais da EJA.**

	<b>TEMÁTICA</b>	<b>PÚBLICO</b>	<b>RESPONSÁVEIS PELA AÇÃO</b>
1	Projeto o mundo do trabalho para a juventude	Alunos do 1º ao 4º ciclo.	Pedagoga
2	Projeto “lendo e escrevendo na escola”	Alunos da EJA	Professor
3	Projeto soletrando - acordo ortográfico	Alunos do 1º ao 4º ciclo	Professor

Fonte: Elaborado pela autora.

A modalidade Educação de Jovens e Adultos foi anunciada no plano como expressão do convênio entre o Sistema Municipal de Educação e o Instituto Federal do Espírito Santo (PROEJA-FIC), visando a formação dos profissionais desta modalidade de ensino que atuam na escola, para uma ação efetiva do Programa. O plano de ação configura o atendimento a sete turmas, do 1º ciclo ao 4º ciclo da EJA, noturno.

**Tabela 6 – Projetos e ações Institucionais.**

	<b>TEMÁTICA</b>	<b>PÚBLICO</b>	<b>RESPONSÁVEIS PELA AÇÃO</b>
1	Leitura e escrita	Interdisciplinar (1º ao 9º ano)	Toda escola
2	Educação Patrimonial: “valorize o que é nosso: conhecendo nosso patrimônio histórico”.	6º ao 9º ano	Turno matutino professores das disciplinas de matemática, artes e história.
3	Etnia, gênero e produção da desigualdade	Turmas do 1º ao 9º ano 29	Turno matutino professores das disciplinas de matemática, artes história e uma professora das séries iniciais.
4	Conhecendo nosso universo	Não citado no plano de ação	Biblioteca, professores das séries iniciais e AEE.
5	Intervenção pedagógica com os 3º e 6º anos.	Não citado no plano de ação.	Pedagogas do turno matutino e vespertino.
6	Mostra científica e meio ambiente – práticas de ciências da natureza e tecnologia.	6º ao 9º ano.	Professora de Biologia do turno matutino.
7	Dia do estudante	Toda escola	Todos
8	Desfile cívico	Toda escola	Todos

<sup>29</sup> Apesar de a proposta anunciar o envolvimento de todas as turmas e de todos os professores, o projeto em sua realidade contou com a participação dos professores do turno matutino, das disciplinas de matemática, artes, história e uma professora das séries iniciais, o que não configura total adesão do seguimento de professores.

9	Comemoração do dia da criança <sup>30</sup>	Toda escola	Todos
10	Tarde de leitura <sup>31</sup>	1º ao 9º ano	Biblioteca
11	Esportivo interclasses <sup>32</sup>	Não citado no plano de ação.	Não citado no projeto.
12	Festa cultural com o tema copa do mundo no Brasil.	1º ao 9º ano	Professores, coordenadores e pedagogos
13	Educação inclusiva – Surdez e Deficiência intelectual	Ações da Educação Especial/Inclusiva	Professores, pedagogos e gestão escolar
14	Projeto cidadão brasileiro – Temas: copa do mundo; eleições; gestão democrática	Turmas do 6º ao 9º ano – matutino e vespertino.	Professores de Filosofia e Ciências Sociais, pedagogas e demais professores
15	Projeto família na escola – relação comunidade escola	-	Professores de Filosofia e Ciências Sociais e equipe gestora.
16	Projeto papo cabeça – sexualidade – Lei 10.639/03	Turmas do 6º ao 9º ano – matutino e vespertino.	Professores de Filosofia e Ciências Sociais, equipe gestora e bibliotecário.

Fonte: Elaborado pela autora.

Acima, a expressão das ações do pedagógico da escola, de acordo com as escolhas da comunidade escolar e investimento na aprendizagem dos alunos no Ensino Fundamental.

Importante destacar a constatação, via acesso de documentos e no diálogo com as gestoras, de que as pedagogas da escola seguiam, em diferentes etapas, as orientações da Secretaria Municipal de Educação para a construção do Projeto Político Pedagógico. Ação estendida às escolas da Rede.

Trazer os desdobramentos do acesso e análise dos documentos fornecidos pelas gestoras assumiu o espaço de aberturas para contextualizar o perfil da EMEF “Cora Coralina” e também da gestão em que Davi e Ieda estiveram inseridas. Contextos em

---

<sup>30</sup> Período da realização de atividades extraclasse como oportunidade de lazer e recreação. Realização prevista para a semana da criança que culminou do dia 04.10.2014 à 10.10.2014.

<sup>31</sup> Durante o período da pesquisa foi possível acompanhar alguns momentos desse projeto, tendo em vista que muitas vezes dos diálogos com as gestoras, aconteceram na biblioteca.

<sup>32</sup> Ao consultar os registros do diário de campo, foi possível perceber em algumas idas à escola, a atuação da professora de educação física do turno vespertino, em ações previstas pelo projeto no segundo semestre.

vários mundos, o político, o pedagógico, o administrativo, o financeiro, o avaliativo e o conflito, como aquilo que se mostra em uma realidade.

A seguir o leitor conhecerá outros desdobramentos eleitos na configuração metodológica de uma investigação existencial-fenomenológica-dialógica que buscou compreender o ser gestor escolar em uma expressão fluída de totalidade e singularidade, como maneira de iluminar o fenômeno investigado.

#### 4.3 PROCEDIMENTOS DE UMA INVESTIGAÇÃO EXISTENCIAL-FENOMENOLÓGICO-DIALÓGICA

O primeiro procedimento adotado por esta investigação, foi a realização de uma entrevista-piloto, com uma gestora da rede, cedida gentilmente por Morgana<sup>33</sup>, com a intenção de perceber se os diálogos se dariam de maneira fluída, como um caminho investigativo. Confirmada esta inquietude, seguimos para as próximas etapas de uma pesquisa qualitativa.

O segundo procedimento foram as entrevistas. Foram eleitas como principal recurso metodológico de acesso à linguagem, fio condutor dos diálogos. Foram classificadas em semiestruturadas, conduzidas por questões abertas que na maioria das vezes

---

<sup>33</sup> Nome fictício, escolhido pela gestora. A entrevista foi realizada no dia 29 de maio de 2014, no centro de vivência da UFES, lanchonete do Cine Metrópolis. Seu primeiro mandato de gestora se deu no ano de 2010, então foi eleita e permaneceu de dezembro de 2011 a dezembro de 2014 em seu segundo mandato. O leitor poderá se reportar ao apêndice I para entender a importância de Morgana para o início dessa pesquisa.

foram alteradas, tendo em vista a dinâmica da gestão escolar. Elas foram gravadas, transcritas, textualizadas, literalizadas e assim transformadas em diálogos.

Para Meihy e Holanda (2010), as diferenças entre a língua falada e a língua escrita constituem um princípio elementar da transcrição. Implicação, intervenção e desvios capazes de sustentar critérios decisivos como a clareza das expressões de um texto. Essa transposição sustenta a incorporação das emoções, os gestos e os silêncios como guisa das entrevistas.

Os autores recomendam que as entrevistas sejam tratadas na íntegra. Tendo em vista o rigor acadêmico, elas tiveram que ser fragmentadas, para serem apresentadas nesta pesquisa. O que não impediu o cuidado com a transcrição e revisão do texto como caminho para produzir os resultados apresentados, feitos com morosidade e atenção. Sua apresentação ao leitor, assumiu esteticamente uma formatação diferenciada, da totalidade do texto. A opção foi por um espaçamento simples entre linhas e permanência da fonte e tamanho contemplados no corpo do texto da tese.

Além disso, por uma opção da pesquisadora, as descrições das conversas com as gestoras serão apresentadas esteticamente no formato de diálogos com a formatação de parágrafo normal, assim como exposto em algumas obras do mestre Paulo, Freire (1986 e 2006) que configuraram a tríade teórica desta tese como um indicativo teórico, metodológico e epistemológico em uma investigação.

Ao transcrever, textualizar, transcriar e literalizar as entrevistas e transformá-las em diálogos, privilegiou-se a hermenêutica da cotidianidade, como compreensão/interpretação de uma investigação *existencial-fenomenológica-dialógica* para apresentar o fenômeno investigado. Sendo assim, ao serem transcritos foram intitulados de acordo com os diferentes sentidos e movimentos das compreensões/interpretações, mesmo quando não estando seguidos de longos textos explicativos produzidos pela pesquisadora.

O terceiro procedimento, de acordo com Moreira (2002) e Creswel (2014), foi o de uma observação participante, ponto de partida para a pesquisadora envolver-se de

maneira sensível, compartilhada, responsável e ética, sem perder seu principal objetivo. Assim adotou-se uma postura participativa, como interação e atendimento de demandas anunciadas por parte das gestoras. Na prática, a pesquisa moveu-se em uma participação mais efetiva, sustentada pelos princípios de um enfoque fenomenológico, algo que apresentarei ao leitor no próximo capítulo reservado à apresentação dos resultados em uma analítica de sentido da experiência. O critério foi participar de tudo aquilo que fui convidada a participar.

O quarto procedimento foi o uso do diário de campo e/ou pesquisa. Ele assumiu em alguns momentos as características de um diário íntimo, em que registrei as emoções, as reflexões da pesquisa, as dúvidas, as orientações, enfim, a experiência de ser-pesquisadora. Ao ler meu diário de campo e/ou de pesquisa, percebo que posso descrever-me enquanto investigadora.

Nos modos de ser-pesquisadora, posso descrever o uso do diário de campo como um recurso imprescindível na construção dessa pesquisa, tendo em vista a facilidade de acesso, estando sempre “com” a pesquisadora, como maneira de registrar o vivido, os *insights*, possibilitando em sua autonomia registrar o fenômeno de maneira autônoma com base em seus escritos. Indo além dos registros do convívio com a diretora e vice-diretora, que participaram oficialmente da pesquisa, assumindo o espaço para o registro das conversas com pessoas que pertenciam à escola, mas não à pesquisa. Mesmo não estando elas diretamente ligadas à pesquisa houve o cuidado de ouvi-las e não criar outros fenômenos a serem investigados. O diário também contemplou o registro de comentários e mensagens no *facebook* (espaço que transita entre o público e o privado), os contatos telefônicos e e-mails.

O quinto procedimento desta pesquisa, foi o acesso e análise de documentos oficiais da escola e do Sistema Educacional, conforme já apresentado, tópico destinado a apresentar o perfil da escola pesquisada.

O sexto procedimento, foram os desdobramentos investigativos conduzidos pela observação participante e pelas entrevistas, levando a pesquisadora ao acesso e análise de documentos oficiais, *sites* oficiais e não oficiais e web, para o acesso de

informações e da legislação vigente, assim como para o acesso de notícias que se deram como encaminhamentos da investigação, ao longo do período de maio a dezembro de 2014.

O sétimo procedimento foi fotografar momentos e eventos em que as gestoras e a pesquisadora estiveram presentes.

O oitavo procedimento foi o de preservar a identidade da escola pesquisada e das gestoras participantes da pesquisa, elegendo junto a elas a escolha dos nomes fictícios.

A descrição anuncia os espaços-tempos da pesquisa, que poderão ser encontrados no apêndice II desta tese. A seguir, em um tópico específico, o anúncio dos critérios eleitos para a descrição, compreensão e interpretação de uma analítica de sentido da experiência.

### **Procedimentos de uma interpretação: o círculo hermenêutico**

A Hermenêutica advém da Grécia, com Platão, espaço para os poetas. Sua tradução para o alemão pode ser considerada como *Auslegung*, que descobre previamente o escondido. O sentido da Hermenêutica assume diferentes pressupostos ao longo da história do conhecimento.

Martin Heidegger em sua obra “Ser e Tempo” (2008), tomou como base de um pensamento a interpretação de *Dasein* (facticidade) como maneira de interpretar a si mesmo, autenticidade. Para o pensador, (des)velar é libertar-se de um questionamento, pressupostos de um ser-aí e de um ser-em (HEIDEGGER, 2008, p.40).



Algo que também será estabelecido como proximidade ao pensamento de Paulo Freire (1987) em sua obra *Pedagogia do Oprimido*. O questionar é um modo próprio de ser, a partir da compreensão do que se “é”. Interpretar essa compreensão pode ser apontado como fio condutor do conceito de ser.

A experiência e a cotidianidade apareceram como âmbito de um compreender e interpretar a vida diária do “ser”, sendo a fenomenologia o fio condutor dessa trajetória.

A cada encontro, a presença da pesquisadora provocava, ao mesmo tempo, um envolvimento existencial com a pesquisa e reflexão com as gestoras, como possibilidade e abertura de uma nova leitura da realidade, nem sempre distante do conflito.

Seguindo os princípios do método *fenomenológico* de pesquisa, que visou muito mais compreender do que explicar o(s) fenômeno(s), como eles se (des)velaram em momentos de encontro entre a pesquisadora e a diretora e a vice-diretora, incluindo todos os demais procedimentos anunciados anteriormente.

Em Bicudo (2011) encontro pistas de como conduzir a hermenêutica como um princípio existencial fenomenológico em uma *analítica de sentido da experiência*.

A análise hermenêutica de textos escritos em linguagem proposicional foca palavras e sentenças que dizem e o modo de dizer no contexto interno e externo ao próprio texto. Uma prática importante dessa análise é destacar as palavras que chama a atenção em unidade de significado, ou seja, sentenças que respondem significativamente a interrogação formulada, e buscar pelas origens etimológicas, focando também o que querem dizer na totalidade do texto, analisando e quais possíveis significados carregam no contexto do texto. A busca pela origem etimológica é importante para abrir-nos às formas originais dos termos de que nos valemos em nosso cotidiano sem darmos conta dos laços que interligam sentidos de experiências vividas importantes ao modo de ser homem (BICUDO, 2011, p.49).

Em Rezende encontro pistas que legitimas esta aposta em uma proposta fenomenológica de Educação que ratifica os objetivos desta tese em descrever compreensivamente uma realidade

Além da necessidade do discurso para nos referirmos ao fenômeno, a fenomenologia nos prescreve a atitude descritiva como sendo realmente a

que corresponde à densidade semântica do fenômeno experimentado. Aliás, a descrição supõe, ela própria, uma situação especial de presença, fora da qual não há possibilidade de percepção fenomenal. A atitude descritiva e o discurso a ela correspondente decorrem da “volta às próprias coisas” para redescobri-las num encontro original, anterior a todas as informações fornecidas pelas fontes secundárias e que por isso mesmo, devem ser postas em parênteses (REZENDE, 1990, p. 18).

O enfoque *existencial-fenomenológico-dialógico* de pesquisa evidenciou reflexões da pesquisadora ao traçar uma proposta de investigação e de interpretação. Ação que permitiu dar visibilidade aos princípios do existencialismo, da fenomenologia e da hermenêutica da cotidianidade em busca de um pensar reflexivo e crítico a respeito dos sentidos e modos de *ser-gestor-escolar*.

Trata-se de uma possibilidade histórica, de “ser mais”, que nega a tradição para dar lugar à luta ética em um processo de constituição de seres inconclusos, gestoras e pesquisadora, que buscam sentido na existência humana, experiência, que no pensamento de Freire poderá ser interpretado como esperança e utopia como limites da transcendência de um “ser mais”.

O desafio foi buscar compreender hermeneuticamente a presença (*Dasein*) no exercício de uma ocupação, a de gestor escolar, que simultaneamente atua em diferentes áreas do saber: o administrativo, o pedagógico, o financeiro, o neoliberal, o avaliativo, o político, formativo e o humano.

Primeiro realizei as duas etapas interdinâmicas anunciadas por Forghieri (2004) já destacados aqui. Em seguida, busquei descrever densamente o vivido, os resultados das entrevistas que foram cuidadosamente transformadas em diálogos, como princípio de acesso ao ser, exercício de compreensão e hermenêutica.

Além de descrever também as observações, aspectos da participação e envolvimento existencial da pesquisa, realizei leituras atentas, quantas vezes foram necessárias, para capturar as declarações, a abertura ontológica e a visão das gestoras a respeito do fenômeno investigado, tanto nos diálogos como no diário campo.

Tendo em vista critérios acadêmicos, foram realizados recortes, fragmentados os diálogos em suas totalidades, para só assim inseri-los nos resultados desta

investigação. Buscou-se capturar os temas, os da relação estabelecida com o fenômeno pesquisado em seus modos de ser no cotidiano da *gestão* escolar, de abertura ontológica da experiência, em um exercício de incluir e excluir, para assim apontar os horizontes da pesquisa. A esse ponto já assumo uma atitude reflexiva e criativa para expressar as afirmações do ser-gestor-escolar.

Elaborou-se dois capítulos considerados vitais as análises dos resultados e respostas aos objetivos da pesquisa, divididos didaticamente no quarto e no quinto diálogo.

No quarto diálogo, as descrições-compreensivas dos diálogos com as gestoras, resultado de um mergulho existencial e distanciamento reflexivo de uma analítica de sentido da experiência que hermenêuticamente anuncia o círculo hermenêutico de interpretações do vivido na ocupação-função do fenômeno investigado. Revelando a diversidade e possibilidades de interpretação de uma realidade em sua cotidianidade, anunciando diferentes fundamentos, sentidos e três modos de ser gestor escolar: *modos-de-ser-no-que-acontece*, *modos-de-ser-no-que-toca*, *modos-de-ser-no-que-se-passa*, como *pressupostos do ser-gesto-escolar*.

No quinto diálogo, o destaque de uma projeção como interpretação e compreensões de totalidade/singularidade de um fenômeno revelado e neste capítulo assume também as características de um testemunho em compreensões hermenêuticas do ser-gestor-escolar. A intenção de uma descrição-compreensiva de uma realidade apresentou as evidências, divergências, convergências de um círculo hermenêutico que possibilitou iluminar, revelar, testemunhar novos sentidos e modos de ser ao projetar o ser-gestor-escolar.

Neste círculo, não foi possível negar ou omitir a participação de outras pessoas na colaboração da pesquisa, algo que não é apresentado nesta investigação, mas isso não foi impedimento para que a pesquisadora mantivesse contato com outros profissionais imersos ao mundo da escola: professores, coordenadores, pedagogos, funcionários, alunos, familiares, visitantes, técnicos do Sistema. Eles também compuseram o complexo mundo da gestão escolar e emergiram nos diálogos com as gestoras.

As compreensões de uma trajetória de pesquisa, se deram também em uma temporalidade, onde passado, presente e futuro estiveram imersos ao mundo da pesquisadora em um doutoramento em Educação e ao assumir a responsabilidade de descrever, compreender e interpretar de maneira existencial, fenomenológica, crítica e política a experiência de uma diretora e uma vice-diretora em seu cotidiano na busca de responder a indagação: *o que é e como é ser gestor escolar no contexto da escola pública?*

No próximo tópico, serão apresentados os aspectos que este enfoque metodológico elegeu como a credibilidade e confiabilidade de uma investigação *existencial-fenomenológica-dialógica*.

#### 4.4 PRESSUPOSTOS E PROCEDIMENTOS DE CREDIBILIDADE E CONFIABILIDADE DE UMA PESQUISA *EXISTENCIAL-FENOMENOLÓGICA-DIALÓGICA*.

De acordo com Creswel (2014, p. 192), os pesquisadores qualitativos que se esforçam em obter a compreensão de um fenômeno perguntam, será que fizemos certo? O questionamento assume os pressupostos de validação e confiabilidade de uma pesquisa qualitativa. Dentre as várias considerações realizadas pelo autor a respeito de um estudo qualitativo, esta pesquisa:

- a. Foi sensível às experiências da pesquisadora;
- b. Apresentou um projeto emergente e em construção ao invés de um projeto rigidamente pré-estabelecido;
- c. Envolveu o uso de múltiplos métodos e procedimentos na elaboração metodológica da investigação;
- d. Comprometeu-se com um tempo prolongado e com a coleta de muitos dados no campo;
- e. Manteve seu foco nas perspectivas dos participantes;

- f. Buscou compreender o fenômeno na literatura, em diferentes lentes interpretativas, na histórica, na sociológica, na Política Educacional e na produção do conhecimento;
- g. A pesquisadora elaborou, investigou, descreveu, compreendeu e interpretou, as diferentes etapas da investigação e comprometeu-se com o complexo e demorado processo de compreensão e interpretação dos fenômenos;
- h. Após compreensão da pluralidade e complexidade do fenômeno investigado em diferentes perspectivas teóricas e epistemológicas, tentou agrupar os temas em poucas categorias para apresentá-lo em um esquema que não omitisse sua totalidade na redução dos resultados encontrados;
- i. No final, dialogou com a visão da pesquisadora, o marco teórico e os sentidos atribuídos à experiência pelas gestoras como possibilidade para desvelar o *ser-gestor-escolar*.

Ainda seguindo os princípios para a composição de uma pesquisa qualitativa, Creswel (2014), alerta que uma das questões éticas de uma pesquisa qualitativa é discutir o propósito do estudo e como os fenômenos serão apresentados.

Assim, apresento um dos momentos de discussão a respeito do propósito do estudo com as gestoras, algo que se deu também em outros momentos da pesquisa.

O diálogo que será apresentado aconteceu no dia 22 de outubro de 2014, sendo o assunto recorrente em diálogos anteriores. Ele ocorreu na sala de pedagoga(o)s da EMEF “Cora Coralina”. Além das questões de credibilidade e confiabilidade, o leitor perceberá outros temas e questões que fizeram parte deste diálogo, mostrando que mesmo em critério de rigor acadêmico, a linguagem escapa e apresenta novos sentidos a uma pesquisa *existencial-fenomenológica-dialógica*.

[...]

**leda.** Agora Alexandra, Davi já falou disso, eu já te falei e eu preciso dessa resposta, preciso não, eu gostaria de poder entender isso melhor. Será que essa loucura que a gente vive, que nós duas vivemos, loucura no sentido de se meter em tudo, você já reparou? E se mete! E se envolve em tudo! Ontem, a loucura aqui foi essa. Disseram

assim, [risos, como se estivesse achando graça de si mesma, das suas próprias ações] amanhã é onda vermelha<sup>34</sup>. Gente, a escola pegando fogo, e a gente não consegue se fechar aqui dentro [neste momento, fala de um ser-no-mundo, que não está isolado, ao refletir suas implicações com os diferentes espaços/tempos que percorrem o cotidiano da escola]. A gente vai para além daqui. Nós estamos aqui, mas a gente traz de lá para cá e daqui para lá [movimento, dinâmica]. Então será que isso é normal?

**Davi.** Isso é o papel do gestor? [Risos].

[...]

**leda.** Comentei com você [referindo-se à pesquisadora] e comentei com você [Davi]. Eu queria saber e você perdeu a oportunidade de saber disso e nos responder [fala dos sujeitos envolvidos na pesquisa, que na sua percepção deveria ser um número maior de gestores].

**Pesquisadora.** O quê?

**leda.** Em outras escolas, de outros gestores, se são loucos assim também [...]. Por isso que a gente te deixa louca [fala dos convites em percorrer os diferentes espaços/tempos do cotidiano das gestoras da EMEF “Cora Coralina”].

**Pesquisadora.** Esse é o meu desafio na pesquisa.

**leda.** Quer ver, meu dilema ontem. Eu tenho até terça-feira para entregar a prestação de contas, às 8h da manhã, eu ainda não consegui fechar a conta da merenda municipal, a conta PDDE já está pronta, a da merenda municipal eu nem comecei [a fala aponta aspectos da vida financeira da escola].

Ontem, eu poderia ficar aqui na escola tranquila, sozinha daria conta. Ou ir para a formação continuada no IFES [formação do PROEJA-FIC]. Aí teve um momento que eu falei assim, não vou. Tanto, que uma professora arrumou carona e eu falei que não iria. Mas depois eu pensei, gente, como eu vou fazer qualquer intervenção com o grupo de professores se eu não estou lá. Não posso, eu tenho que estar lá para poder entender.

[...]

Minha pergunta foi mais ou menos assim ontem. Teve uma hora que eu parei e fiquei te olhando e pensando, gente, eu entendo que isso acaba te ajudando no propósito que você tem [fala dos objetivos da pesquisa], mas para você enquanto pesquisadora que está acompanhando o gestor eu não sei como você vai dar conta disso. Porque a gente já te levou para tantos lugares.

**Pesquisadora.** Quando eu propus o projeto de pesquisa, esse era o meu desejo, mostrar o que é real, por que era o que eu vivia na época que fui diretora. Só que eu não tinha consciência dessa complexidade, desse mundo de informação, que se passa tudo ao mesmo tempo, eu apenas vivia.

**leda.** Pois bem.

**Davi.** Será que é isso mesmo? [...]

---

<sup>34</sup> Onda vermelha é um movimento de militância do partido dos trabalhadores, que foi marcado também pelo apoio à reeleição da presidenta Dilma. A adesão do movimento na escola que leda fala, refere-se às pessoas que apoiam o movimento estarem vestidas de roupas vermelhas.

**leda.** Na verdade, na verdade, eu fico pensando o seguinte: não sei quem vai compor a mesa [fala da defesa da tese].

**Pesquisadora.** Nem eu!

**leda.** Aonde eles tomam banho [refere-se ao pensamento epistemológico que os professores de cada linha de pesquisa costumam assumir na Universidade] em que fonte que eles bebem, de repente eles viram para você e falam, vem cá, você falou de gestor, mas essas loucas aí podem ser tudo, menos gestoras.

**Davi.** Mas ela tem que comprovar com a literatura que ela tem. Aí é onde a banca vai ter resposta.

**Pesquisadora.** Porque na tese, eu tenho que tentar apresentar alguma coisa nova. Então pensei em apresentar aquilo que eu ainda não conheço. Aquilo que não me conforta na literatura em relação ao gestor escolar. Foi o que me fez refletir sobre o cotidiano. Tanto que eu pensava em três escolas, mas no andamento da pesquisa a aposta foi em pesquisar e mergulhar em apenas uma. Isso faz sentido para a fenomenologia! [...]

**leda.** E ela vai junto.

**Pesquisadora.** Entendeu? [Nossa conversa é interrompida por uma das secretarias da escola e a conversa se dispersa por mais ou menos 15 minutos ...].

**Pesquisadora.** Eu agora estou curiosa com uma questão que eu acho que eu ainda não capturei. Eu estava aqui pensando, enquanto vocês conversavam, duas coisas: a primeira é o que eu posso fazer para que haja uma melhor compreensão da pesquisa e do processo que a pesquisa está tomando, que você começou a falar leda. Existe alguma coisa que eu possa mediar para melhorar os caminhos da pesquisa, de maneira que eles fiquem mais claros para vocês no processo, da maneira como as coisas vão acontecendo?

**leda.** Você está falando da sua pesquisa?

**Pesquisadora.** Sim.

**Davi.** Mediar o quê? Não entendi.

**leda.** Eu também não.

**Pesquisadora.** Quando você ontem [Inês] na formação, ao expor a dúvida sobre como ficará o fechamento da pesquisa. Eu percebo que esta questão vai e volta em relação à compreensão da pesquisa, como ela está se dando e como ela vai ficar no final.

**leda.** Não, mas meu interesse é saber mesmo o final, eu não tenho outra intenção não. A única coisa, se você permitir eu palpar é o fato de que você nos ouve essa é uma leitura. Acho que seria bacana se você pudesse ouvir outras pessoas, entendeu?

**Davi.** Eu percebo que você está capturando bastante a subjetividade do gestor. Porque naquele questionamento que eu fiz a você [refere-se ao diálogo do dia 08.10.2014, que também foi sobre a pesquisa], mas Alexsandra, aqui é de um jeito e em outras escolas é de outro, então eu estou percebendo que você está capturando a subjetividade [...].

**Pesquisadora.** [...] A pesquisa está sim marcando a questão da subjetividade [sem abandonar a objetividade, singularidade e totalidade] e ela tem sido grande. Na semana de orientação eu conversei com o meu orientador e esse foi um ponto chave da nossa conversa, a questão da subjetividade. Eu penso que a subjetividade não está sozinha, porque a gente está no mundo, correto? E na pesquisa isso tem ficado evidente. O melhor agora é seguir só com as gestoras que já estou trabalhando.

**leda.** Então eu vou te fazer uma cobrança. Nada é de graça [fala baixinho, mudando o tom de voz...]

Olha só, quando eu te encontrei lá no SEST/SENAT [fala do nosso reencontro na audiência pública de gestão democrática da Educação em 08.05.2015] que conversamos, disse que as portas estavam abertas, que o momento era propício e que seria muito legal. Porque nós estamos saindo e não estamos deixando nada, nenhum registro. Mesmo que não seja para escola, mas que seja para nós mesmas. Por mais que a gente converse com o grupo e faça essa avaliação, quem acaba conduzindo somos nós e aí fica uma avaliação que não é muito avaliação [leda fala da pesquisadora conduzir uma avaliação com toda a escola, esse é o seu desejo]. Eu sei que você está num momento muito complicado, que seu orientador já lhe deu um caminho, mas é difícil você fazer, independente da pesquisa, ouvir o grupo, mesmo que isso não apareça na sua pesquisa, ouvir algumas pessoas, você já nos ouviu tanto.

Porque a gente acha que foi, mas será que foi mesmo? Será que o outro entendeu isso? [A preocupação de leda com a avaliação do grupo em relação à gestão da escola é recorrente]. Isso pode até parecer um pouco de [pensa um pouco até encontrar a palavra correta] Narcisismo [risos], mas eu queria muito ouvir [saber].

**Davi.** Não é narcisismo não, é ver o olhar do outro mesmo. Eu penso na família e você pensa nos professores.

**Pesquisadora.** Olha, eu vejo o seguinte, essa questão eu já tinha capturado, por isso não percebo como cobrança, porque eu já tinha percebido que você demonstra essa necessidade de ouvir o que o outro pensa [percebo que a avaliação muitas vezes assume um lugar de fetiche]. Realmente isso existe! Davi está aqui e não me deixa mentir [reporto-me a Davi pela configuração acadêmica que ela ocupa de aluna de mestrado em educação ...].

Eu acho interessante essa questão de ouvir os outros segmentos da escola, porque tem questões que vocês colocam que eu me vejo também, como pesquisadora com a curiosidade de conhecer, mas isso me levaria para outros caminhos e resultados. E será que eu dou conta?

Mas eu penso que isso que você fala leda, faz parte da subjetividade da diretora desta escola. Eu já tinha percebido isso, em outras falas suas [...]

Então, eu acho plausível, faria com o maior prazer. Mas agora eu vou expor o meu medo, que quando vocês lerem a tese, olha a pesquisadora me decepcionou! Agora eu estou falando da minha subjetividade. Não era isso que eu esperava do trabalho. Isso é uma coisa que tem me preocupado [...]

**leda.** Não, da minha parte eu só quero te acalmar, não sei se é acalmar. Mas eu quero deixar registrado o seguinte, o que você tem feito comigo, é uma terapia! É uma terapia! [Risos]. Então você pode ficar tranquila, tranquila, tranquila. Eu fico muito preocupada, que é muita coisa, para depois você fechar tudo isso.

**Davi.** Eu te falo o seguinte, eu não sei, da mesma forma que a gente vai te questionando, eu não sei até onde isso vai. Mas eu fico tranquila que a forma como tem sido conduzido é uma indagação nossa. Então se não tem na literatura, algo que fale sobre essa questão desse ser gestor, é você agora que vai estar trazendo. Se vai ser, não sei se a gente pode dizer assim, se vai ser o melhor, mas é o que nós temos. E o que nós temos? Indagações!

**leda.** Mas você não falou o que eu te pedi.

**Pesquisadora.** Sim, claro, tranquilo. E isso não se opõe à pesquisa, sabe porquê? Quando eu proponho a pesquisa, eu proponho uma observação participante, o que é uma observação participante? É isso, é observar participando. Quando vocês falam, Alexandra vamos discutir aquele documento, vamos! Eu não estou aqui



mecanicamente para olhar e descrever e sim para participar com vocês desse cotidiano.

**Davi.** É interpretar!

[...]

Essa exposição, além de expor o diálogo da pesquisadora com as gestoras a partir do tema ética na pesquisa, percebe-se a diversidade de temas e/ou conteúdos apresentados como interpretação de recortes de uma totalidade. Cabendo assim a justificativa para a escolha pelos diálogos como princípio de acesso ao ser, ação que em alguns momentos o leitor poderá julgar como extensa, mas, também intensa. Algumas leituras realizadas acima, serão melhor exploradas no capítulo diálogo destinado à apresentação do fenômeno que se revela em sua cotidianidade.

## 5 QUARTO DIÁLOGO: UMA DESCRIÇÃO-COMPREENSIVA E HERMENÊUTICA DO SER-GESTOR-ESCOLAR.

[...] a preocupação da Fenomenologia não é se deter na descrição da experiência focando as nuances da sua individualidade, mas visa mostrar as estruturas em que a experiência relatada se dá, deixando transparecer, nessa descrição, as suas estruturas universais.

(Maria Aparecida Bicudo)

Este capítulo assume a intencionalidade de apresentar ao leitor o vivido em uma densa e intensa descrição-compreensiva dos diálogos com as gestoras, como maneira de privilegiar a experiência como um dos fios condutores de uma pesquisa existencial-fenomenológica-dialógica.

A epígrafe anuncia o ponto de partida de uma analítica de sentido da experiência que privilegiou experiência, escuta e diálogo para descrever o ir e vir de um fenômeno que se mostra em dimensões ontológicas nas compressões do ser-aí, ser-com, ser-em e ser-si-mesmo no mundo, em dimensões de um círculo hermenêutico ao questionar, interpretar e projetar as compreensões da vida diária de uma diretora e uma vice-diretora na gestão de uma escola pública no município de Cariacica/ES.

A pesquisa interpretativa ou qualitativa precisa dar voz aos participantes para que suas vozes não sejam silenciadas, dispensadas ou marginalizadas. Além do mais, este padrão requer que vozes alternativas ou múltiplas sejam ouvidas em um texto (CRESWELL, 2014, p. 201).

A opção por uma densa e intensa descrição do vivido significou compartilhar os detalhes, as emoções, os movimentos, a interação, os questionamentos, a escola, o Sistema e as preocupações, dificuldades entre outras etapas de uma trama. Expressões que se opõem a um viés intelectualizado de pesquisadores que se expressam em um conhecermos e não conhecermos em uma pesquisa.

A interação e participação da pesquisadora possibilitou a ampliação do leque de possibilidades do fenômeno investigado, conduzindo a diferentes espaços/tempos durante o período que em esteve envolvida existencialmente e hermeneuticamente com os sujeitos da pesquisa, tendo como princípio acompanhar as gestoras em tudo

que fosse convidada a participar. Isso levou a acompanhar a diretora com mais intensidade e com menos intensidade a *vice-diretora/gestora* em espaços/tempos que ultrapassaram a EMEF “Cora Coralina”.

Estes critérios estão baseados no respeito à perspectiva do pesquisador, como também na descrição densa [...] habilidade do pesquisador de iluminar o fenômeno de uma maneira densamente contextualizada [...] de modo a revelar as **características históricas, processuais e interacionais** da experiência. Além disso, a interpretação do pesquisador deve abranger o que é aprendido sobre o fenômeno e incorporar entendimento anteriores, embora sempre permanecendo incompleta e inacabada (CRESWELL, 2014, p. 202-203).

Assim as descrições compreensiva-hermenêutica dessa travessia, apontam para um jogo que privilegia o aparecer e esconder de um fenômeno que se mostra implicado pela tradição e que em suas manifestações anuncia outras dimensões para compor os sentidos do ser-gestor-escolar, sem abandonar a estrutura da gestão escolar, projetando-a em modos de ser-gestor-escolar em uma cotidianidade. No entanto, a analítica de sentido da experiência se deu em pressupostos existenciais, fenomenológicos e dialógicos enquanto totalidade e singularidade de um círculo hermenêutico.

## 5.1 O “MUNDO” QUE ANUNCIA O SER-GESTOR-ESCOLAR...

É no questionar o que é e como é ser gestor escolar no contexto de uma escola pública que novos sentidos se mostram acerca dele. De acordo com Heidegger (2008) este é o desafio da pesquisa científica quando não estabelece previamente conceitos fundamentais como fio condutores de um pesquisar. Visão de mundo que se aproxima do real e das compreensões de uma pesquisa existencial-fenomenológica-dialógica.

Desvelar o “mundo” que habita o gestor escolar enquanto tarefa de uma densa descrição fenomenológica implica dialogar com os fundamentos da gestão escolar em compreensões de um mergulho existencial e distanciamento reflexivo ao indicar uma

*analítica de sentido da experiência*, as observações, as anotações do diário de pesquisa, os encontros e os questionamentos que revelam o ser em sua vocação ontológica.

Assim, um dos primeiros destaques encontrados na cotidianidade do gestor escolar está na serventia e no manual. De acordo com Heidegger (2008) é onde as "coisas" estão e não elimina o que somos e estamos sendo na cotidianidade, espaço em que o gestor escolar foi compreendido em sua vocação ontológica de ser mais ou ser menos diante do mundo da gestão escolar, que anuncia sua tradição.

Os resultados indicam a complexidade em interpretar criticamente um fenômeno que advém da revolução industrial, da valorização do controle, do racional, do lucro, da gerência, para pensarmos a partir de pressupostos que concebem o homem existencialmente como ser-no-mundo, *Dasein*. A administração científica, clássica e burocrática, assume uma concepção de homem como "Homo Economicus".

O fenômeno gestor escolar revela as orientações que vão além do paradigma da gestão, da administração e das teorias econômicas que marcam as reformas educacionais dos anos 90 e do discurso de autonomia compartilhada, administrativa, financeira e pedagógica.

As referências da estruturação e organização da gestão escolar se deram em um plano de interpretação das notas da experiência da pesquisadora e das descrições do vivido, ao expor a cotidianidade de duas gestoras escolares enquanto resultados de uma investigação existencial-fenomenológica-dialógica que está interessada em descrever-compreensivamente o mundo que habita o gestor escolar enquanto implicações do ser-no-mundo.

Buscamos em Heidegger (2008) as referências enquanto descobertas das coisas e sua relação com o ente que se descobre ao assumir o "deixar e/ou fazer em conjunto", problematizando o manual como aquilo que emerge na experiência das gestoras em uma ocupação-função.

Descrever fenomenologicamente o “mundo” significa: mostrar e fixar numa categoria conceitual o ser dos entes que simplesmente se dão dentro do mundo. Os entes dentro do mundo são as coisas, as coisas naturais e as coisas “dotadas de valor” (HEIDEGGER, 2008, p. 110).

Assim as observações e as notas do diário de campo da pesquisadora apontam os sinais e referências no encontro com a manualidade no cotidiano do ser, anunciando o mundo do gestor escolar interpretado e compartilhado a partir de projeções da experiência vivida na gestão de uma escola pública.

“Mundanidade” é um conceito ontológico e significa a estrutura de um momento constitutivo de ser-no-mundo. Este, nós o conhecemos como uma determinação existencial da presença. Assim, a mundanidade já é em si mesma um existencial. Quando investigamos ontologicamente o “mundo”, não abandonamos, de forma nenhuma, o campo temático da analítica da presença (HEIDEGGER, 2008, p. 111).

Não há o interesse de apresentar verdades, julgamentos ou opiniões, apenas descrever compreensivamente e hermeneuticamente, ao olhar sentido da pesquisadora, a experiência de duas gestoras, que assim como um filme de um tempo que passou é presente e ficará registrado para o futuro, como possibilidade de projetar os sentidos de ser-gestor-escolar em uma escola pública no município de Cariacica/ES.

É no décimo-oitavo parágrafo de “Ser e Tempo” (HEIDEGGER, 2008) que encontro pistas do que Heidegger considera a conjuntura e significância da mundanidade, em que afirma que o mundo se descobre por-aí, a cada encontro. A esse anúncio, Heidegger (2008) considera o manual como referência que libera o ser dos entes em um emprego. Análise que indica diferentes possibilidades de falarmos do gestor escolar, levando em consideração sua função, cargo e/ou ocupação. Abertura que pressupõe pensar o gestor escolar em meio à invasão cultural ontológica.

Às vezes o(a) gestor(a) escolar em sua aparência no provimento do cargo será apontado(a) em diferentes configurações políticas, indicando sua chegada na escola. Cada provimento apresenta uma aparência. O provimento do cargo, pela via de concurso público, expressa uma singularidade-totalidade que cabe apenas aos gestores escolares do estado de São Paulo.

Uma outra aparência poderá assumir o gestor escolar ao experimentar a democracia enquanto anúncio do provimento de uma função, quando ele é eleito pela comunidade escolar, singularidade-totalidade que se revelou e se tornou testemunho de um questionamento, pois, este é o provimento que marca a experiência das gestoras que participaram desta pesquisa.

Ao estabelecer o paralelo das diferentes modalidades de provimento do cargo e/ou função com o pensamento existencial fenomenológico, algo no pensamento de Heidegger (2008) emerge em dimensões da experiência, o gestor escolar poderá assumir também a configuração de um conjunto de competências que integram sua ocupação.

Para Lück (2009), enquanto tradução, fatores internacionais determinam, em nome do gestor escolar, o sucesso e/ou fracasso da escola. Cabe a ele o papel de agente responsável pelo monitoramento, liderança, organização e atendimento das expectativas políticas que se mostram marcadas pela diversidade de modalidades que configuram o provimento do cargo e/ou função: eleição direta da comunidade escolar, indicação política, concurso público e mista composta por provas, entrevistas, certificação, lista tríplice, mudanças na legislação que poderão ou não ser agregadas à eleição da comunidade e indicação ou consentimento do poder executivo.

Falar do gestor escolar no pensamento existencial, fenomenológico e dialógico, significa falar do que se mostra em si mesmo enquanto conceito de um fenômeno. O ente poderá mostra-se em uma aparência, no parecer e no aparecer, simultaneamente, mostrando que nem sempre a realidade é da maneira que se apresenta.

A seguir as compreensões dos fundamentos da gestão escolar, enquanto “mundo” que habita o ser. No fundamento “Gestão da Política Educacional” compreendeu-se os princípios da gestão democrática enquanto legislação e Política Educacional, não se fazendo presente o aprofundamento teórico sobre as políticas educacionais e sim descrevendo como elas emergem no cotidiano de uma escola pública.

Tabela 7 – Fundamentos da gestão escolar que emergem na cotidianidade.

Gestão Administrativa	Gestão Pedagógica	Gestão Financeira	Gestão da Política Educacional	Gestão da Formação	Gestão da Avaliação	Gestão dos Conflitos
<p>Sistema Educacional e a escola:</p> <p>correspondências internas (CIs), calendário escolar;</p> <p>Jogos da copa do mundo;</p> <p>Eventos da escola:</p> <p>Desfile cívico, concurso de desenho (os oito objetivos do milênio), mostra de ciência, formatura dos alunos do 9º ano, gincana cultural, festa do dia das crianças, Festa dos professores.</p> <p>Férias da direção;</p> <p>Greve dos professores;</p> <p>Greve das funcionárias da limpeza;</p> <p>Burocracia;</p> <p>Cooperativismo do grupo;</p> <p>Censo escolar;</p> <p>Jogos da copa do mundo</p>	<p>Plano de ação da escola.</p> <p>As intervenções Pedagógicas (pedagogas).</p> <p>As intervenções disciplinares dos alunos (coordenador).</p> <p>Ausência de autonomia da coordenação.</p> <p>Projeto práticas de Filosofia.</p> <p>Projetos: gincana cultural, “A África está em nós”.</p> <p>Visita da Unesco, projeto a cor da cultura.</p> <p>Aprendizagem dos alunos.</p> <p>Planejamento dos professores.</p> <p>Reunião turma do 6º ano B.</p>	<p>Prestação de consta do caixa escolar: PDDE Federal; PDDE Municipal; Merenda Federal; Merenda Municipal.</p> <p>Transição dos mandatos de diretora e vice-diretora.</p>	<p>Gestão Democracia: Conselho de escola;</p> <p>Fórum de diretores;</p> <p>Construção da resolução da EJA;</p> <p>Eleição para diretores escolares;</p> <p>Documentos oficiais;</p> <p>AEE;</p> <p>PDE – Interativo;</p> <p>Fórum de diretores;</p>	<p>Formação em serviço dos professores: formação oferecida pela SEDU em parceria com a UNDIME para a organização do calendário escolar nos dias dos jogos da copa do mundo; formação oferecida pela Secretaria de Meio Ambiente</p> <p>PROEJA/ FIEC - Formação dos professores da EJA.</p> <p>Formação em serviço dos pedagogos para construção do PPP.</p> <p>Formação do gestor escolar promovida pelo FNDE</p>	<p>Resultado da avaliação do IDEB 2013.</p> <p>Avaliação Institucional.</p> <p>Avaliação Interna – A escola que queremos.</p>	<p>Ocorrências na escola: pedagogo e assédio a alunas, confusões na sala de aula (professor x aluno), falas preconceituosas entre os alunos (bullying), Discussões entre familiares dos alunos no portão da escola, Comissão de informações a direção da escola (AEE), acesso indevido a arquivos do computador da secretaria escolar, chamado ao SAMU.</p> <p>Morte de uma aluna.</p>

Fonte: Elaborado pela autora.

No quadro acima (construído a partir do diário de pesquisa, das observações participantes, dos encontros e diálogos com as gestoras), as descrições compreensivas da cotidianidade do gestor escolar em uma ocupação-função, que não exclui do “mundo” da gestão escolar aquilo que se mostra e que emerge para anunciar os fundamentos que já existem enquanto ocupação-função e também os novos fundamentos que emergem em novas categorias conceituais da gestão escolar enquanto pressuposto ontológico do “mundo” e do ser na gestão escolar.

As compreensões do “mundo” que habita o *ser* na gestão de uma escola pública no município de Cariacica, foram projetadas em interpretações de uma cotidianidade. A opção foi também por enfatizar o sentido semântico da palavra fundamentos em contraponto à palavra dimensão.

De acordo com o Dicionário Aurélio<sup>6</sup> a palavra dimensão poderá assumir os sentidos de universal, valor, medir, calcular entre outros, o que em compreensões existenciais fenomenológicas evidenciam sentidos dogmáticos, quantitativos, da TGA e de verdades. Já a palavra fundamento assume os sentidos de base, justificativa, argumentos e conhecimento, como sentidos mais apropriados na concepção da pesquisadora, para anunciar o que emerge em um questionar, enquanto “mundo” que habitar o ser.

Compreender a gestão escolar em instâncias e fundamentos que emergem na cotidianidade projeta-se a marca do impessoal na ocupação-função do gestor escolar ao revelar na trama a gestão do administrativo, do pedagógico, do financeiro, da Política Educacional, da formação, da avaliação e dos conflitos como abertura e possibilidade de anunciarmos os fundamentos da gestão escolar ao descrever o “mundo” que habita o gestor escolar em um jogo de manifestações e interpretações do vivido na gestão escolar de uma unidade de ensino.

Diferente do discurso hegemônico à luz de concepções tayloristas e da gestão como sinônimo de gerência, como estamos acostumados a encontrar na literatura acadêmica, adaptações da Teoria Geral da Administração, outros fundamentos emergem na organização e gestão da escola pública ao descrever o visto como um fenômeno, retirando sua chance de permanecer no nada em uma zona escura.

As compreensões se colocam na abertura de se fazer presente neste diálogo, como expressão do “mundo” da gestão escolar, o exemplo de um instrumento evidenciado no encontro e diálogo com as gestoras do dia 12 de novembro de 2014, como expressão dos fundamentos anunciados no quadro anterior ao compreender a Política Educacional vigente.



A Política Educacional, considerada por esta tese um dos fundamentos da cotidianidade do gestor escolar, apresenta-se por meio da legislação e de documentos oficiais em meio às observações e participação da pesquisadora em um investigar. Realidade que também desvelamos e revelamos no quinto diálogo.

O acesso ao PDE-interativo, enquanto instrumento da Política Educacional, evidenciou o anúncio de uma lista de quatro problemas a serem solucionados pelas gestoras da EMEF “Cora Coralina” na configuração e elaboração do plano de ação exigido pela plataforma do SIMEC.

Os dados para esta ação, não haviam sido lançados pelas gestoras na plataforma do SIMEC (documento cedido e encaminhado a pesquisadora via e-mail). Sendo este instrumento constituído de seis dimensões: 1) resultados; 2) distorção e aproveitamento; 3) ensino-aprendizagem; 4) gestão; 5) comunidade escolar e 6) infraestrutura.

A plataforma, que indicava possuir um “raio x” da escola, apontava como um dos problemas a serem solucionados pela escola, o eixo 4 (gestão escolar), a partir da seguinte análise:

A direção às vezes esclarece as atribuições individuais e expressa a sua expectativa em relação ao trabalho dos membros da equipe escolar.  
A direção às vezes providencia atualizações para seu pessoal docente, técnico e administrativo.  
O(A) diretor(a) no contato com professores, às vezes expressa sua confiança na capacidade de aprendizagem dos educandos.  
O diretor e os professores às vezes são capazes de citar metas e os objetivos da escola (SIMEC, 2014).

O “raio X da escola” apresenta informações centradas na gestão escolar enquanto dimensão que calcula e mensura em uma realidade. Os problemas centram-se na realização de tarefas como atribuição da função do gestor escolar, na ênfase e acompanhamento dos resultados da escola, incluindo o IDEB e preenchimento de formulários, não valorizando o dia a dia a escola e do gestor escolar, o que realmente lhe passa, acontece e toca na experiência.

**Figura 9 – SIMEC: Metas para a gestão da EMEF “Cora Coralina”.**

4. GESTAO	
Objetivo	
Metas	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ampliar em <input type="text"/> % o número de pais presentes nas reuniões de pais e mestres.</li> <li>Implantar um sistema de avaliação e auto-avaliação envolvendo toda a equipe escolar.</li> <li>Aperfeiçoar a gestão de processos, reduzindo em <input type="text"/> % o tempo de resolução das demandas.</li> </ul>
Problema	A direção às vezes esclarece as atribuições individuais e expressa a sua expectativa em relação ao trabalho dos membros da equipe escolar.
Plano de ação	Não existem estratégias cadastradas neste problema

Fonte: SIMEC EMEF “Cora Coralina” (2014).

Dentre as metas do SIMEC- PDE interativo, em relação ao eixo 3, ensino aprendizagem, estabeleceu-se como meta para a escola a implementação integral do projeto pedagógico em até dois anos. No âmbito da normativa, o gestor escolar criará as estratégias de planejamento com o foco de aproximar as normativas do plano e o projeto pedagógico no processo de organização das ações da escola durante o ano letivo.

De acordo com Oliveira, Silva e Pinel (2013) o PDE, no ano de 2012 assume o formato do PDE Interativo, levando em consideração as metas e os planos de caráter nacional como expressão do trabalho pedagógico e administrativo das escolas brasileiras. A partir da plataforma do (SIMEC) o MEC afirma obter um raio X das escolas.

A filosofia do PDE Interativo é que quanto mais a escola conheça sua situação atual, identificando os principais problemas e desafios a serem superados, ela contempla uma maior eficiência na elaboração de seu planejamento. Para isso, o PDE Interativo se sustenta em validar um diagnóstico com base em 3 eixos: No eixo 1, solicita informações que refletem como está o desempenho da escola em relação a alguns indicadores relevantes para a educação. No

eixo 2, as informações centram-se na capacidade de autocrítica da equipe gestora. No Eixo 3 evidenciam fatores que exigem maior capacidade de mobilização e motivação da comunidade escolar. Assim, o eixo 1 trata dos resultados que envolvem os indicadores e taxas de rendimento escolar; o eixo 2 trata das intervenções que a escola deve fazer em relação ao ensino-aprendizagem e à Gestão Escolar e o eixo 3 trata da comunidade escolar e da infraestrutura. (OLIVEIRA; SILVA; PINEL, 2014, p.3).

Assim, o momento nos leva a refletir a manualidade dos documentos oficiais da Política Educacional. A descrição-compreensiva deste documento revelou um outro instrumento de uso do gestor escolar em sua ocupação-função, mostrando a complexa trama e ênfase de fundamentos que marcam o pensamento da Teoria Geral da Administração como princípios da gestão escolar em sua condição ontológica.

“Mundo”, é um caráter da própria presença. Isto não exclui que o caminho de investigação do fenômeno “mundo” deva seguir os entes intramundanos e seu ser. A tarefa da “descrição” fenomenológica do mundo é tão pouco clara que já a sua determinação suficiente exige esclarecimentos ontológicos essenciais (HEIDEGGER, 2008, 112).

As observações revelam um ser em meio a uma cotidianidade enquanto concepção de *Dasein*. Nos encontros com as gestoras, os seres intramundanos, as “coisas”, o “a-mão”, o manual e o Sistema Educacional marcam o impessoal como um dos sentidos de ser-gestor-escolar pelo excesso de opinião. Inclusive ao evidenciarmos os fundamentos da gestão escolar, encontramos diversos instrumentos que estão à mostra, perto dos olhos e das mãos do gestor escolar como símbolo de sua *ocupação-função*, cabendo a ele libertar-se ou escravizar-se.

O manual no pensamento existencial, fenomenológico e hermenêutico de Heidegger (2008) emerge como referência dos entes que apresentam o ser, aquele que é simplesmente dado, como trajetória de um possível modo de ser na manualidade.

O gestor escolar em movimentos de um círculo hermenêutico da cotidianidade compreende o manual enquanto aparência que poderá ou não ser alterada pelo ser-no-mundo, aquele que todos nós somos.

Ao compreender a aparência do fenômeno investigado, revela-se que não há regras fixas, elas são dadas ao longo da cotidianidade e leitura de uma realidade. Ao revelar

uma aparência corremos o risco de esconder outras. Para Freire (1987) o pensamento é iluminado no jogo de ação, reflexão e práxis.

Importante também destacar o que Casanova (2006) nos coloca, que aquilo que não se manifesta não existe, ocupa o espaço do nada. Compreensão que chega em uma analítica de sentido da experiência que visa descrever compreensivamente os sentidos e modos de ser-gestor-escolar em implicações com o mundo da vida, com o outro (aquele que é diferente de mim) e com os instrumentos de um manual em uma ocupação-função que se destaca nas marcas do impessoal enquanto parâmetro cultural de massa de *Dasein*, em sua dimensão ontológica.

No jogo de “dançar conforme a música” está a vocação ontológica de ser mais ou ser menos ao contemplar o *quefazer* é nesse jogo que outras referências, são anunciadas em um novo manual da gestão escolar, conforme destacado no quadro acima. Os sentidos da interpretação de um manual, contemplam a experiência enquanto um fenômeno existencial. As referências anunciam o registro da memória e da escrita, enquanto registros do diário de pesquisa e das descrições daquilo que esteve acessível, visível ou até mesmo encoberto pelo fenômeno nos encontros com as gestoras.

Heidegger (2008) nos fala do trio serventia, dano e possibilidade ao considerar um emprego. Porém, ao buscar a compreensão de um fenômeno, emerge o anúncio de outras possibilidades e temas quando o exercício investigativo se dá em descrever a cotidianidade de duas gestoras escolares como revelação e anúncio de um fenômeno que se mostra em sua realidade, dando novos sentidos e projetando diferentes modo de ser gestor escolar.

A hermenêutica da cotidianidade, enquanto interpretação de um fenômeno, anunciou o “mundo” da gestão escolar em sentidos e modos de ser projetados em etapas de um círculo hermenêutico. Nas descrições, as observações, anotações do diário de pesquisa e dos diálogos com as gestoras, é interpretado como espaço-tempo que anuncia *Dasein*, os instrumentos, as coisas, os acontecimentos, as preocupações, o cuidado e os sentimentos de maneira simultânea, singular e total.

A interação e participação da pesquisadora possibilitou a ampliação do leque de possibilidades, compreensões e interpretações do fenômeno investigado, conduzindo-a a diferentes espaços/tempos durante o período que esteve envolvida existencialmente e hermeneuticamente com os sujeitos da pesquisa. Tendo como princípio, acompanhar as gestoras em tudo que fosse convidada a participar. O que levou a acompanhar a diretora com mais intensidade e com menos intensidade a *vice-diretora/gestora* em espaços/tempos que ultrapassaram a EMEF “Cora Coralina”.

A seguir, enquanto continuidade do questionar o que é e como é ser gestor escolar, o anúncio e projeções dos modos-de-ser-gestor-escolar em uma escola pública no município de Cariacica/ES. Seguido das descrições, manifestações mediante a fala daquelas que habitam o “mundo” da gestão escolar enquanto um território de passagem. A linguagem no pensamento de Heidegger cuida do ser, e assim cultiva o aparecer enquanto manifestação e criação dos modos de ser. Entendendo-a também como registro que preserva a história e os argumentos teóricos.

### **Modos de ser-gestor-escolar**

A ênfase do método existencial-fenomenológico-dialógico projeta o rompimento com a tradição dos conceitos de gestão e do gestor escolar como possibilidade de compreensões do ser em sua “mundanidade” e cotidianidade. A analítica de sentido da experiência revela a liberdade do par escuta e diálogo para o anúncio de novos conceitos e/ou fundamentos do gestor escolar como tarefa de um método que se preocupa com as manifestações de um fenômeno.

Estes critérios estão baseados no respeito à perspectiva do pesquisador, como também na descrição densa [...] habilidade do pesquisador de iluminar o fenômeno de uma maneira densamente contextualizada [...] de modo a revelar as características históricas, processuais e interacionais da experiência. Além disso, a interpretação do pesquisador deve abranger o que é aprendido sobre o fenômeno e incorporar entendimento anteriores, embora sempre permanecendo incompleta e inacabada (CRESWELL, 2014, p. 202-203).

A abertura e possibilidade de apresentar as capturas de uma investigação, como opção de visualizar o que se esconde, ao tirar o véu, revelar, aquilo que aparece encoberto pela tradição e simultaneamente se abre ao novo, reconhece as tensões e nega o discurso dogmático que mensura, calcula e controla em anúncios da construção do conhecimento.

A opção foi por uma densa e intensa descrição do vivido, enquanto anúncio dos acontecimentos em uma investigação que apresenta a interação, compreendendo o que significou compartilhar a experiência como expressão dos movimentos de um fenômeno que se mostra nos detalhes, nas emoções, nos questionamentos, na escola, no Sistema, na política, nas dificuldades, nas preocupações, na impessoalidade, nas reflexões e nos cuidados, como etapas de uma trama, expressão do que conhecemos e do que não conhecemos em uma pesquisa voltada a compreender a experiência do gestor escolar, opondo-se a expressões de um viés intelectualizado e dogmático.

A interpretação se deu na interação, nas aparências e nas tramas de um fenômeno que se manifesta em um círculo hermenêutico e assim se projeta nos modos de ser-do-gestor-escolar. Algo que se revela nos diálogos com as gestoras, em sentidos complexos da experiência em fundamentos do ser, da fenomenologia, do diálogo sem abandonar a estrutura, em conjunturas significativas e da tradição da gestão escolar no Brasil, conforme apresentado no primeiro diálogo ao desvelar o gestor escolar em diferentes perspectivas históricas e do conhecimento.

Assim, as palavras do filósofo da Educação, Jorge Larrosa, autor que se dedica a compreender a experiência, eleger palavras, transformar palavras e impor as palavras, protagonizarão as metáforas que revelarão não só a experiência, mas também o anúncio dos modos-de-ser-gestor-escolar na gestão de uma escola pública no município de Cariacica/ES.

As manifestações da experiência revelarão a interação entre singularidade e totalidade ao descrever um fenômeno que revela a experiência do gestor escolar enquanto um território de passagem. Compreensão-hermenêutica que se dá na

abertura e possibilidade de um mergulho existencial e distanciamento reflexivo na cotidianidade para desvelar e revelar o gestor escolar enquanto ser incompleto, inconcluso em perspectivas ontológica e epistemológica.

Essas concepções evidenciam os sentidos da experiência, “[...] o que nos acontece, o que nos toca e o que nos passa [...]” (LARROSA, 2004, p.153), pensamento que assume as inspirações e metáforas das projeções dos modos-de-ser-gestor-escolar em uma *ocupação-função* pública. Expressão e dinâmica dos acontecimentos, das angústias, do cuidado, das emoções e fundamentos do *ser*, assim como das referências e fundamentos que se manifestam no ir e vir do *quefazer* do gestor escolar enquanto práxis, ação e reflexão em uma ocupação-função.

Escuta e diálogo projetarão os discursos fenomenológicos dos *modos-de-ser-gestor-escolar* em uma densa e intensa descrição do vivido na gestão de uma escola pública. Compreensão-hermenêutica daquilo que se manifesta e revela-se em uma realidade, onde habita o *ser*. Interpretada enquanto cultura, história, sociedade, Educação, gestão escolar e incompletude da teoria do *ser*.

Os diálogos apresentados não se deram em encontros burocráticos, vazios, ociosos ou estéreos com as gestoras. Foram o ponto de partida das interpretações e compreensões, ao anunciarmos o movimento de ação-reflexão e práxis de um *quefazer*, enquanto vocação ontológica.

As palavras não anunciarão a dicotomia e sim a dinâmica e interação de *Dasein*, ser-em, ser-com, ser-para, ser-aí e ser-si-mesmo no mundo enquanto singularidade/totalidade, expressão de um mergulho existencial e distanciamento reflexivo que assume a tarefa de anunciar os sentidos do ser-gestor-escolar.

A pesquisa interpretativa ou qualitativa precisa dar voz aos participantes para que suas vozes não sejam silenciadas, dispensadas ou marginalizadas. Além do mais, este padrão requer que vozes alternativas ou múltiplas sejam ouvidas em um texto (CRESWELL, 2014, p. 201).

Assim, as compreensões do círculo hermenêutico de uma análise de dados, marcada por princípios existenciais, fenomenológicos e dialógicos enquanto interpretação dos

movimentos de um fenômeno se revela na cotidianidade, no anúncio de três modos-de-ser-gestor-escolar na gestão de uma escola pública desvelado por duas gestoras escolares (vice-diretora e diretora escolar). Analítica marcada pelos sentidos do ser e evidenciada na fala.

Para Paulo Freire (1987), uma educação autêntica não se faz para outro e sim com o outro, mediatizados pelo mundo como desafio de projeções de um outro olhar. O par escuta e diálogo tornou-se a base de temas significativos para a compreensão dos sentidos e modos-de-ser-gestor-escolar.

De acordo com Heidegger (2008, p. 215), toda interpretação funda-se no compreender. Assim, a figura abaixo, símbolo dos enunciados dos modos de ser, assumirá as possibilidades de uma articulação como maneira de apresentar hermeneuticamente as compreensões do ser com maior nitidez. “Descrever fenomenologicamente o “mundo” significa mostrar e fixar numa categoria conceitual o ser dos entes que simplesmente se dão dentro do mundo” (HEIDEGGER, 2008, p. 110).

**Figura 10 – Manifestações que anunciam os modos-de-ser-gestor-escolar.**



Fonte: Elaborado pela autora.

Ao descrever compreensivamente-hermeneuticamente os três modos de ser gestor escolar, eles já serão eles mesmos e não outra coisa. A interpretação funda-se



existencialmente no compreender e dissociar-se ao tomar conhecimento do que se compreendeu, mas assume o elaborar e projetar as possibilidades de um compreender (HEIDEGGER, 2008, p. 209).

Descrever densa e intensamente os diálogos em interpretações e projeções dos modos-de-ser-gestor-escolar, se mostra na arte de interpretar a cotidianidade enquanto caminho, crítica e cuidado com a objetividade/subjetividade, singularidade/totalidade do mundo. Habita o ser em uma dinâmica circular de um fenômeno (questionar, interpretar e projetar as compreensões). Assim, a opção talvez cause estranheza àqueles não familiarizados com os princípios da fenomenologia em uma analítica de sentido da experiência, enquanto privilégio do visualizar, ouvir, escolher, descrever, interpretar e compreender os modos de ser em uma realidade.

O anúncio dos três *modos-de-ser-gestor-escolar* representa não só o cuidado, mas também as compreensões-hermenêuticas do “Logos” que se mostra enquanto condição ontológica do ser, em manifestações de um questionar o que é e como é ser gestor escolar no contexto da escola pública.

A densa e intensa descrição dos três modos-de-ser-gestor-escolar, contempla os diálogos, as falas, a voz e linguagem das gestoras, como espaço que permite às palavras anunciar cuidadosamente os *modos-de-ser-gestor-escolar* em meio às tramas que arquitetam os ambientes, as pessoas, os gestos, as paixões, os medos, os sonhos, as tensões, as angústias, a dor, os desejos, os cuidados em meio à complexidade de falar do ser em um território de passagem marcado pela tradição.

No diálogo com as gestoras, a abertura para expressão e compreensão dos sentimentos, das preocupações, da angústia e do cuidado, aquilo que Heidegger (2008), no vigésimo-nono parágrafo de “Ser e Tempo”, define conceitualmente como disposição e no vigésimo-sétimo parágrafo, o cotidiano e o impessoal. As disposições e/ou estados de ânimo, segundo o pensador, não podem ser racionalizadas. Elas também pertencem ao complexo mundo do *ser-gestor-escolar* em um território de passagem. Ótica que não pode ser desprezada das compreensões dos modos de *ser-gestor-escolar* enquanto abertura do estar-lançado em uma totalidade onde o *Dasein*

também se constitui em sua vocação ontológica. O impessoal precede o ser-com na ocupação e no mundo circundante nos modos-de-ser, estando sob a tutela do outro a convivência cotidiana.

A partir desses sentidos da experiência do ser, o gestor escolar é compreendido em sua totalidade/singularidade, pois o fenômeno pode esconder outros fenômenos que se revelam no jogo de esconder-se e mostrar-se, iluminar e ofuscar ao tirarmos o véu, permitindo o emergir de outras referências na estrutura e organização da gestão escolar, ao percebê-la como um espaço-tempo de ser-no-mundo, dos instrumentos, acontecimentos, sentimentos, emoções na experiência, no diálogo e na vocação ontológica, assim o gestor escolar passa a ser compreendido a partir dos seus modos-de-ser.

Esse é o momento para privilegiar a interação, mediação e intersubjetividade das dimensões e/ou fundamentos da gestão escolar (administrativo, pedagógico, financeiro, Política Educacional, formação, avaliação e conflitos) com os instrumentos, acontecimentos, sentimentos e emoções que, conforme acompanhará o leitor, habitam o “mundo” do gestor escolar, em compreensões de um círculo hermenêutico que projeta intencionalmente três modos-de-ser-gestor-escolar em uma analítica de sentido da experiência na gestão de uma escola pública do município de Cariacica/ES.

Os modos-de-ser-gestor-escolar se manifestam no movimento de um fenômeno que circula, entendendo as exigências do *círculo hermenêutico da cotidianidade* contrário ao que é linear e hierárquico ao questionar, apreender, interpretar, compreender e projetar as novas compreensões do gestor escolar em princípios de ser-em, ser-para, ser-simplesmente-dado, ser-com e ser-si-mesmo no mundo.

As descrições apontam um jogo de compreensões hermenêuticas em um terreno arenoso e tenso, ocupado por convergências e divergências, inclusões e exclusões, mas também por interação, intersubjetividade, estados de ânimo, ambiguidades, falação, curiosidade, paixão, vínculo e desejo na compreensão de um fenômeno que se expressa na mundanidade e teoria do ser. Intensidade que se revela na fala de

quem habita a gestão da escola pública e anuncia os modos-de-ser-no que acontece, modos-de-ser-no-que-toca e modos-de-ser-no-passa.

Os diálogos assumem uma densa e intensa descrição da investigação, permitindo que os leitores também façam suas interpretações em relação ao seu envolvimento com a apresentação das manifestações de um fenômeno (CRESWELL, 2014).

A partir desse aporte, as descrições dos diálogos e interpretações da cotidianidade expressas e um conjunto de compreensões-hermenêuticas se dedicam a anunciar os modos-de-ser-no-que-se-passa, modo-de-ser-no-que-acontece e modos-de-ser-no-que-toca o ser-gestor-escolar. O rigor do método existencial-fenomenológico-dialógico em uma analítica de sentido da experiência buscou muito mais compreender do que explicar ou analisar os encontros com as gestoras ao optar pela apresentação das manifestações de *Dasein*, anunciando o “Logos”, aquilo que se mostra em uma realidade.

## 5.2 MODOS-DE-SER-NO-QUE-SE-PASSA...

Neste tópico, o leitor irá conhecer as manifestações que constituíram os *modos-de-ser-no-que-se-passa como interpretações* da vida diária do ser e leitura de mundo de um círculo hermenêutico que questiona, interpreta e projeta as compreensões-hermenêuticas o ser-gestor-escolar.

As compreensões dos *modos-de-ser-no-que-se-passa* expressam na cotidianidade os entes intramundanos que desvelam os instrumentos, aquilo que está *à-mão* do gestor escolar em uma ocupação: os documentos oficiais, as avaliações, a Política Educacional, a legislação, as atribuições do gestor. Algo que na prática cotidiana

considera-se como familiar ao gestor, marcam as compreensões de ser-si-mesmo no “mundo” da gestão da escola pública.

Em Heidegger (2008) encontro esclarecimentos que legitimam que um instrumento nunca “é” ele, é sempre algo para, como maneira de apresentar o ser como referência de um manual. Algo que a cotidianidade do mundo da gestão escolar revela como os documentos que chegam a escola em desdobramentos da Política Educacional apresentando os caminhos que colocam o gestor escolar à prova em sua vocação ontológica.

*Os modos-de-ser-no-que-se-passa* dão ênfase à informação, ao tempo, ao trabalho, ao neoliberalismo, às notícias como desdobramentos da Política Educacional, história e aos princípios da Teoria Geral da Administração, que anunciam que as respostas de um instrumento, o PDE enquanto raio-X da escola, apresentam-se muito mais como palco da burocratização do que da experiência do gestor escolar, em compreensões da tradição da gestão escolar.

De acordo com Larrosa (2004) nunca se passaram tantas coisas, mas a experiência é cada vez mais rara. Para o autor, o excesso de opinião, informação, passividade e imposição destroem a experiência. Nos *modos-de-ser-no-que-se-passa*, as compreensões de onde chegam as coisas para a execução das tarefas desvelam os instrumentos do mundo prático em que o trabalho do gestor está imerso.

É com essa compreensão que os *modos-de-ser-no-que-se-passa* são evidenciados como “algo para”, serventia, aplicabilidade, manuseio, uniformidade, totalidade, utensílios, “as coisas”, aquilo que está à-mão do gestor escolar, legitimando aquilo que é simplesmente dado.

Ao descrever compreensivamente-hermeneuticamente os diálogos que projetam os *modos-de-ser-no-que-se-passa*, como aquilo que está à-mão em uma *ocupação-função*, a fenomenologia da cotidianidade assume sua expressão a partir do diálogo com as gestoras que, ao projetar a fala, as palavras, os sentidos e os modos de ser, também projetam a experiência.

Compreendemos que o cuidado e vocação ontológica se revelam em meio a dimensões normativas da Política Educacional e ao desejo de lida em compreender os resultados de uma avaliação institucional, que no primeiro momento se deu marcada pelo medo e insegurança na configuração pública dos resultados de uma avaliação institucional. Em seguida, o tédio de ficar mais um turno na escola para com “[...] uma pessoa de fora [...]”, diz lida, compreender o que se mostra nos resultados, que inicialmente são entendidos como avaliação da direção e não da escola em um coletivo.

Assim, a justificativa por uma densa e intensa descrição dos diálogos com as gestoras revela e anuncia as compreensões dos *modos-de-ser-no-que-se-passa*, sendo, experiência, escuta e diálogo os pontos de partida das compreensões daquilo que chega à prática, como imposição da tarefa. Neste caso, a opção foi por apresentar ao leitor recortes de uma avaliação institucional e do PDE escola, já apresentado anteriormente, como instrumentos públicos de uma ocupação-função e que se aproximam do manual.

As manifestações desvelaram a gestão escolar em dimensões mensuráveis, medidas e manuseadas pelas gestoras, “as coisas”, na cotidianidade dos documentos oficiais.

### **O mundo da gestão em cena: a experiência em dimensões das “coisas”**

O tema avaliação institucional emerge no encontro do dia vinte e quatro de julho de dois mil e quatorze, momento em que as gestoras me convidam para, com elas, analisar os resultados deste instrumento. lida demonstra maior ansiedade em discutir os resultados.

Recebo a avaliação institucional via e-mail, conforme combinado em nosso último encontro. Ao receber o instrumento e iniciar sua leitura, identifico que ele muito se parece com um outro instrumento de monitoramento utilizado pelo MEC, o PDE

Interativo – Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle – (SIMEC) do qual evidenciamos algumas colocações no próximo tópico.

Estar na escola no dia 31 de julho foi atípico aos outros encontros. Nesse dia chego à escola na parte da manhã, tendo a oportunidade de acompanhar a dinâmica dos três turnos, mas me detenho ao último turno, em que, em uma pizzaria, espaço externo à escola, dialogamos a respeito dos resultados da avaliação institucional.

A opção foi de tentar burlar o cansaço aparente das gestoras que discordavam entre si nesse momento, não interferindo a pesquisadora, apenas demonstrando concordar com o que fosse decidido. Em Leda o desejo de compreender uma realidade. Em Davi o desejo de estar em casa, fora do trabalho. O tédio se fazia presente em estar mais um turno envolvida com o trabalho, mas atendeu respeitosamente aos desejos de Leda, mostrando sua cumplicidade. Nosso encontro aconteceu fora do espaço da EMEF “Cora Coralina” em uma pizzaria no mesmo bairro da escola e durou aproximadamente duas horas.

O instrumento era composto por cinquenta indicadores (50 questões) e três descritores, apresentados como parte integrante dos esforços para a efetivação de uma escola de qualidade social e colaboração com as políticas educacionais. Apresenta a proposição de avaliar a escola em seis dimensões: 1) Gestão institucional; 2) Espaço físico da instituição; 3) Organização e ambiente de trabalho; 4) Condições de acesso, permanência e sucesso na escola; 5) Formação dos profissionais da educação; 6) Práticas pedagógicas de avaliação.

Diante da dúvida de uma avaliação tão extensa, resolvo então fazer uma rápida pesquisa no *Google*. Sem muita dificuldade, encontro já nos primeiros resultados, instrumentos muito parecidos aplicados em outros Sistemas Educacionais.

Um dos instrumentos encontrados na busca foi um caderno de orientações construído de acordo com os critérios das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. No entanto, ao buscar os sentidos da avaliação institucional na ótica da legislação encontro:

**Art. 52.** A avaliação institucional interna deve ser prevista no projeto político pedagógico e detalhada no plano de gestão, realizada anualmente, levando em consideração as orientações contidas na regulamentação vigente, para rever o conjunto de objetivos e metas a serem concretizados, mediante ação dos diversos segmentos da comunidade educativa, o que pressupõe delimitação de indicadores compatíveis com a missão da escola, além de clareza quanto ao que seja qualidade social da aprendizagem e da escola (BRASIL, Resolução nº 4 de 13 de julho de 2010).

Assim, este instrumento assume a proporção de uma avaliação externa, quando estendida a todas as escolas da rede de ensino, mas ao olhar sentido da pesquisadora assume o sentido de “coisa” e “à-mão” do gestor como um manual, que mensura, calcula e por si só é interpretada como realidade em implicações do ser-simplesmente-dado. Assumindo o desafio de apresentar ao leitor as compreensões do ser diante do manuseio, da serventia e da imposição da tarefa. Ela não foi a única avaliação a se manifestar nos encontros com as gestoras, outras emergiram, porém, não serão apresentadas.

Ao descrever esta realidade, destacamos a impossibilidade de apresentar por completo toda a avaliação. Assim, são apresentados alguns indicadores da dimensão 1 (gestão institucional), como apontamentos de um instrumento que visa mensurar, calcular e enfatizar a informação/opinião em uma realidade como sentido dos modos-de-ser-no-que-se-passa, leitura de mundo dos modos de lidar como os instrumentos em um modo próprio de dirigir o manuseio, subordinando a uma multiplicidade de referências do “ser-para” (HEIDEGGER, 2008).

A avaliação institucional, instrumento que se caracteriza em descritores de uma enquete, privilegia o que Larrosa (2004) considera o excesso de informação e de opinião atribuindo ao sujeito da experiência o palco de experiências cada vez mais raras.

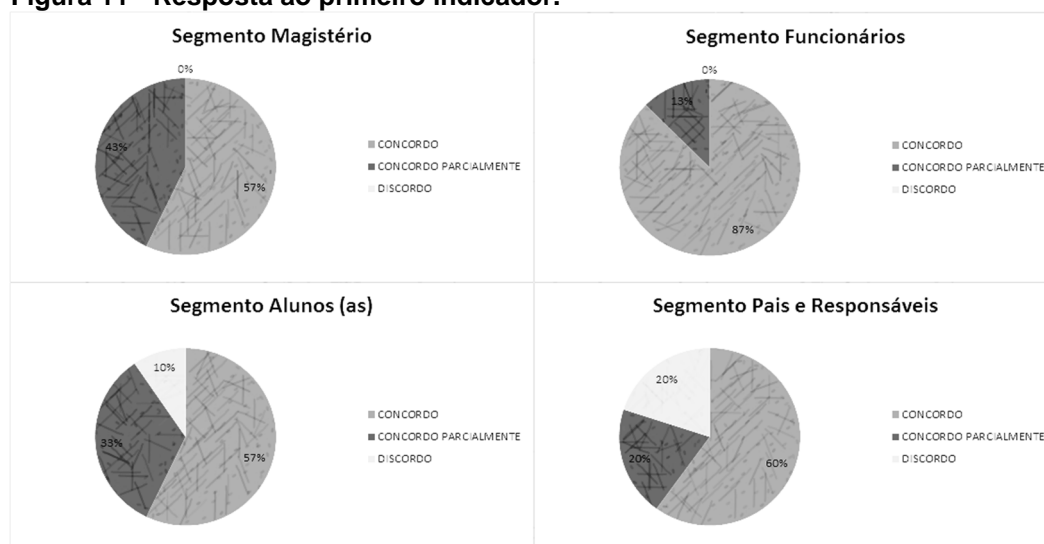
O instrumento equivocadamente não proporciona uma avaliação, mas enfatiza opiniões em expressões de concordo e não concordo na tentativa de avaliar a cotidianidade da gestão escolar. Equívoco que nos leva ao pensamento de que um instrumento nunca “é”. “[...] Todo instrumento é “algo para” como serventia, contribuição, aplicabilidade, manuseio na totalidade do instrumental” (HEIDEGGER, 2008, 116).

Dessa forma, estão evidenciadas a seguir as descrições dos diálogos com as gestoras a partir de uma pequena seleção de indicadores, como maneira de apresentar ao leitor os modos-de-ser-no-que-se-passa e as referências de um mundo público na gestão da escola. Em seguida, os indicativos do instrumento e como ele se revela diante do par escuta e diálogo em uma pesquisa existencial-fenomenológica-dialógica, preocupada em visualizar, escolher, interpretar e compreender os diferentes caminhos de um questionar em uma análise de sentido da experiência.

\*\*\*

O primeiro indicador é: “Existência de planejamento e monitoramento de metas/ações de gestão democrática”.

**Figura 11 - Resposta ao primeiro indicador.**



Fonte: Avaliação institucional EMEF “Cora Coralina” (2014).

[...]

**Ieda.** Mas o que passou na cabeça? [Não conclui sua fala.] Será que eles entenderam a pergunta? Ainda tem isso.

**Davi.** É porque esse instrumento vem de fora.



**Pesquisadora.** Qual foi a orientação para a realização dessa avaliação? Olhei as CIs encaminhadas para a escola, mas não identifiquei nenhuma orientação. [Indicativo de que não houve espaço para o diálogo].

**Davi.** Foi daquele jeito.

**Pesquisadora.** Vocês sabem de onde veio este instrumento?

**Davi.** Não. [...]

**Davi.** Que ações são essas do segmento de professor? [Ouço as respostas e faço provocações].

**Pesquisadora.** Eu fiquei com uma curiosidade tremenda de saber como a Secretaria vai tabular esses dados em todas as escolas do município.

**Davi.** Eu quero saber o que eles vão apresentar para a gente. Porque penso eu que eles vão chamar a escola para conversar, eu quero saber. Eu vou te falar uma coisa, eu não tenho problema nenhum em dizer, olha o grupo não entendeu, eu não entendi! Falar assim, entendeu?

**Pesquisadora.** Mas você vai esperar chegar esse dia para falar isso?

**Ieda.** Você vai falar para quem? Não tem escuta meu bem! Não, é pior do que isso, vocês não estão entendendo o meu nervosismo hoje. Não existe escuta dentro da Secretaria! Não existe escuta! Você vai falar para quem? [...]

**Ieda.** Vou procurar a subsecretária pedagógica!?!]

**Pesquisadora.** Seria o ideal.

**Ieda.** Ah não! Não vou não! Não vou! Prefiro acabar meu tempo aqui mexendo com a escola, não vou lá não. Não vou!

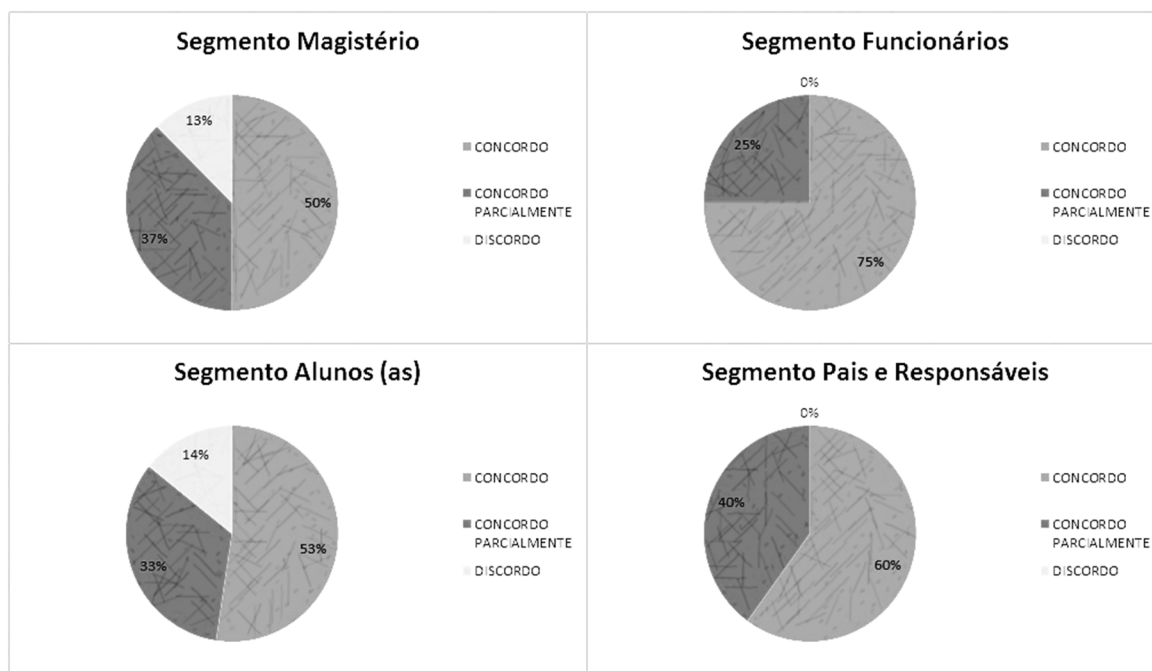
[...]

Neste diálogo, emergem dúvidas e interrogações em decorrência das possíveis compreensões do instrumento que chega à escola marcado pela inversão do que se propõe esta investigação: de valorizar o par escuta e diálogo como compreensão do ser-em sem abandonar os sentidos do ser-si-mesmo no mundo. As falas de Ieda e Davi evidenciam os contrapontos de pensar a gestão democrática como estrutura quantitativa para desvelar o ser-si-mesmo em dimensões existenciais, fenomenológicas e dialógicas.

\*\*\*

O segundo indicador se propõe a avaliar de forma clássica a gestão democrática da escola sendo: “Existência de socialização das informações para todos os segmentos do Conselho Escolar”.

**Figura 12 – Resposta ao segundo indicador.**



Fonte: Avaliação Institucional da EMEF “Cora Coralina” (2014).

[...]

**Davi.** Vamos ver! Olha, saiu igual, magistério e aluno.

**Ieda.** Ah gente! Isso não existe!

**Davi.** Aqui, ela passa. A dos funcionários passa. [Referindo-se à resposta do segmento de funcionários, que passa as informações para todo segmento]

**Ieda.** Olha os pais, isso é mentira! Eles não sabem nem quem são os representantes deles. Aluno, isso aqui também não é real, nem professor isso também não é real.

**Davi.** Eu não digo que não é real não, porque aquela funcionária ela deve passar sim.

**Ieda.** Meu amor, eu estou falando de um coletivo, Davi. Matutino, vespertino e noturno, estou falando da escola, estou falando dos segmentos, não é de pessoas próximas.

**Pesquisadora.** Gente, quando parei para analisar... eu vou falar da maneira que eu fui tentando compreender as análises dos segmentos [...]. Olha o segmento do magistério, aquele que coloca tudo na mesa e decide as questões da escola, olha a divergência.

**Ieda.** Não, eu quero te entender melhor. [Demonstra não compreender a minha fala].

**Pesquisadora.** Como assim?

**leda.** Você acha que professor socializa? O representante do magistério socializa as conversas que tem no conselho?

**Pesquisadora.** [Tento refazer minha colocação, para me fazer ser entendida] Não leda, o segmento do magistério na fala de vocês é o segmento que chama vocês para mesa. [Metáfora que as gestoras utilizam para expressar os debates com o grupo.] É o segmento que mais questiona. É neste sentido. Na minha percepção é o segmento que mais pressiona.

**Davi.** É!

**Pesquisadora.** Você está entendendo? Só que, se eles são os que mais pressionam olha o que eles apresentam.

**leda.** Mas olha a pergunta Alexandra? [Demonstra ainda não está convencida das minhas considerações.] Está se referindo as decisões do Conselho de Escola, não é isso?

**Pesquisadora.** Sim! Mas eu estou na instância de refletir sobre quem é o magistério. O que significa o magistério na literatura, o que nós estudamos. Eu estou buscando essa compreensão para tentar entender como eles responderam uma avaliação institucional como essa, olha o que eles responderam. Há divergências. É a minha leitura.

**leda.** Ah, entendi!

**Pesquisadora.** Foi esse o caminho que eu percorri para entender algumas situações que esse instrumento nos leva a pensar.

**leda.** A gente imagina que são as pessoas que tem uma consciência melhor.

**Pesquisadora.** Isso! São os que mais jogam as “cartas na mesa”, a gente sabe disso. É essa a questão!

**leda.** Entendi!

**Pesquisadora.** O que você tinha pensado?

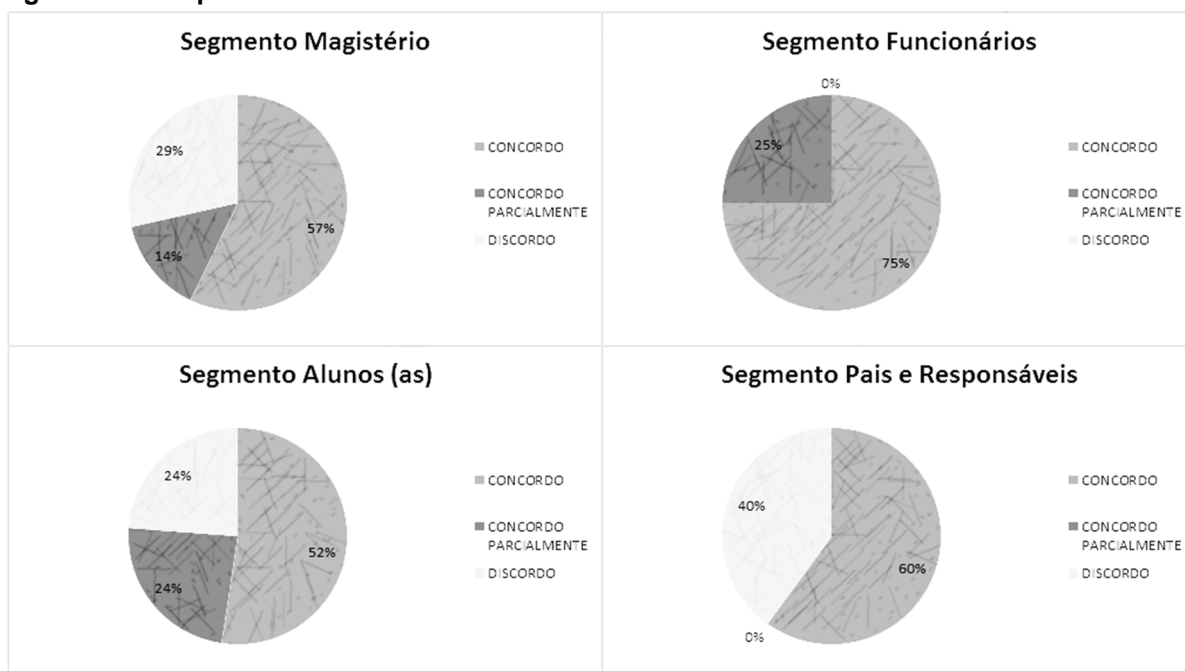
**leda.** Eu estava seguindo, puramente a questão de ser a pessoa que mais socializa informação. Que utiliza aquele espaço, realmente da maneira que deveria ser utilizado. [Entendi que leda demonstra ter traçado suas análises em cima apenas das perguntas e de seu cotidiano, sem refletir uma totalidade, não refletindo sobre o magistério enquanto categoria.]

[...]

\*\*\*

Assim, partimos para conhecer o terceiro indicador que busca a interpretação da existência de atuação efetiva do Conselho Escolar nas questões administrativas, financeiras e pedagógicas. Diálogo marcado pelo silêncio das gestoras em um questionamento.

**Figura 13 – Resposta ao terceiro indicador.**



Fonte: Avaliação institucional da EMEF “Cora Coralina” (2014).

[...]

**Pesquisadora.** [...] O Concordo, está com base em que? Isso para mim é a crítica ao instrumento. Olha só o que essa avaliação diz, mudando a ordem da frase: Você concorda com a Existência de atuação efetiva do Conselho Escolar nas questões administrativas, financeiras e pedagógicas? Eu estou perguntando se a pessoa concorda ou discorda? O instrumento não está perguntando como a escola atua? Eu acho que com isso aqui a Secretaria criou um problema de interpretação. [O silêncio das gestoras, marcam este indicador].

[...]

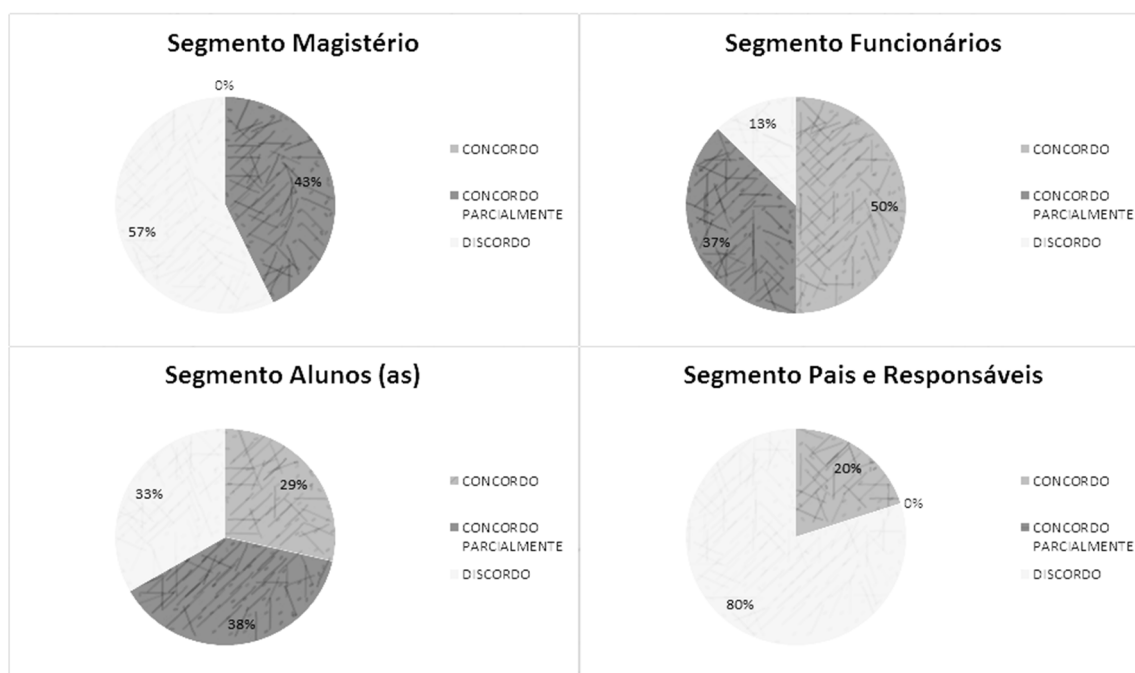
Neste momento faço provocações com a tentativa de ouvi-las, mas diante da fala da pesquisadora, o silêncio. E assim passamos para a próxima questão.

Em compreensões de uma investigação existencial, fenomenológica e dialógica, encontra-se em Freire (1987, p.97-98) a reflexão de quanto o silêncio suscita

enquanto tema significativo em um espaço lícito, em que o gestor escolar em face a uma realidade objetiva, expressa sua visão de mundo em dimensões significativas do pensar, ainda que um grupo de indivíduos não chegue a expressar concretamente uma temática geradora em que o óbvio passa ser a adaptação.

Passaremos na sequência para a descrição do diálogo do quarto indicador, que nos mostra os equívocos quando respondemos concordo ou não concordo em uma avaliação institucional que assume o “logos” de se preocupar-se com a qualidade social da educação. A dimensão a ser quantificada é a existência de cooperação local: associação de moradores, movimento comunitário, clubes desportivos, fóruns, comércio, dentre outros, com vistas à qualificação da gestão.

**Figura 14 - Resposta ao quarto indicador.**



Fonte: Avaliação Institucional da EMEF “Cora Coralina” (2014).

[...]

**Ieda.** Eu não entendi essa questão. Olha que absurdo Davi!

**Pesquisadora.** Mas o instrumento está perguntando se eles concordam, não está perguntado como eles avaliam.

**Ieda.** Não Alexandra, é? [Refaz sua fala demonstrando ter capturado a contradição.]

**Pesquisadora.** Na minha opinião, quando pergunta concordo ou não concordo é uma avaliação ou um questionário de opinião?

**Davi.** Se a gente for buscar o líder comunitário daqui, não tem. Não tem Movimento Comunitário aqui nessa região, não tem.

**Ieda.** Mas você está entendendo o que ela está dizendo? Não está avaliando a escola. Minha pergunta é: você concorda ou não concorda?

**Davi.** Eu não concordo! [...] Eu Discordo!

**Pesquisadora.** Discorda! Neste momento eu vejo uma enquete e não uma avaliação.

**Davi.** Ah sim!

**Pesquisadora.** Vocês estão entendendo? O concordo/discordo parece uma enquete. [...]

**Davi.** Será que a Secretaria vai chamar... [Ieda interrompe.]

**Ieda.** Você está entendendo, não houve avaliação [...]

**Davi.** Mas meu amor, posso pensar maquiavelmente?

**Pesquisadora.** Pode!

**Davi.** Se o Sistema tem esses dados aí, é porque a escola não trabalha com o movimento. Então quer dizer que nós não estamos juntos com a Associação de Moradores, nós não temos articulação. [...] Mas a questão é o que a Secretaria vai fazer com isso?

**Pesquisadora**<sup>35</sup>. A minha grande curiosidade é saber de onde veio este instrumento, como ele foi criado? [...]. Por isso eu acredito que outras escolas devem estar passando pela mesma situação. Eu acho que isso aqui pode gerar um “mal-estar”. Eu pensei como eu descreveria essa informação em critérios acadêmicos, em um texto por exemplo. Talvez seria uma armadilha: “o segmento dos professores da EMEF Cora Coralina, discorda da existência de cooperação local: associação de moradores, movimento comunitário, clubes desportivos, fóruns, comércio, dentre outros, com vistas à qualificação da gestão”. O discordo pode dizer que eles não querem Associação de Moradores na gestão escolar e isso não é verdade. Eles precisariam dizer que não há Associação de Moradores no bairro da escola. Vocês estão entendendo, a minha interpretação? Fui tentando ir um pouco além.

**Ieda.** Aí que malvada! [Brinca, como se eu estivesse exigindo muito delas.]

**Davi.** E aí foram opiniões bem diferentes. Olha a dos alunos.

**Pesquisadora.** São opiniões muito divergentes. [...] Eu não consegui visualizar um bom resultado dessa avaliação para efeitos de uma avaliação institucional.

**Ieda.** É para você avaliar o que você produziu, trabalhou, como funcionou durante o ano letivo.

---

<sup>35</sup> Outro momento em que tento provocá-las a refletir a respeito da necessidade de saber de onde veio essa avaliação, tendo em vista que ela se dá de maneira diferenciada das avaliações institucionais que a escola já realizou.

**Pesquisadora.** Sim, mas com qual objetivo?

**leda.** De rever o que foi trabalhado e replanejar.

**Pesquisadora.** Como vocês vão apresentar esses resultados para a comunidade escolar?

**leda.** Na minha leitura, eu achei interessante, mas eu não tinha feito essa leitura que você fez, não tinha mesmo, passou longe de mim. Nós fizemos isso de “tabela”, porque a Secretaria determinou e nós temos que devolver. Eu não pensei em momento algum em apresentar isso para o grupo.

**Davi.** Eu também não. E nem sei se eles terão paciência de receber essas informações.

**leda.** Agora engraçado, olha como nós estamos anestesiadas. Eu senti interesse em estar discutindo isso com Davi, porque na minha leitura, o grupo estava fazendo uma avaliação da direção, minha leitura.

**Pesquisadora.** Em alguns momentos.

**leda.** Eu vejo isso, em vários momentos a direção não e nem a escola. Então eu falei assim: vamos conversar para ver se é isso. Mas não tinha pensado na linha que você traz. Aí eu pensei o seguinte: gente, o professor em algum momento questionou o tamanho da avaliação? Ninguém, ninguém questionou. [...]

**leda.** Essa avaliação é o retrato da Política Educacional que a gente tem no município hoje.

**Davi.** A Política Educacional não, a Política. [Referindo-se à política partidária.]

**leda.** Não, mas eu vou falar da Educação. É o retrato da Política Educacional, totalmente perdida, totalmente sem norte. Ou mais perigosa, porque enquanto você estava falando aqui, eu pensei gente, eles podem utilizar esses dados aqui, como bem quiserem. [Entendo sua fala como medo do desconhecido, o que e não está claro em relação aos objetivos e realização de uma avaliação institucional para todas as escolas.]

**Pesquisadora.** E vou te dizer uma coisa, você disse em algum momento eles querem avaliar o diretor, mas leda, nós não podemos dizer que eles fizeram errado. Eu vou bater nessa tecla, quando a gente pergunta, concordo ou não concordo, a gente está levando a pessoa a dizer sim ou não. Eu entendi que o instrumento não levou a uma reflexão. Eu acho que esse instrumento não leva a categoria de profissionais do magistério e o coletivo da escola a entender o que é uma avaliação institucional. A minha esperança era de que a Secretaria tivesse mandado uma orientação para as escolas. Nenhuma das CIs que eu olhei e anunciam a avaliação institucional contemplam orientações que pudessem ajudar o gestor nesta tarefa.

**leda.** Aí eu vou te dizer o que eu ouvi em uma reunião aí qualquer que eu fui, quando alguém questionou sobre a avaliação. A resposta foi: “esse instrumento não está pronto, é um instrumento que nós estamos encaminhando para vocês responderem e a gente analisa depois, se é isso mesmo, se vocês têm sugestões, é uma coisa aberta.

**Pesquisadora.** O que você relata é coerente. Todo instrumento tem que ser refletido você tem que reavaliar. Esse é o primeiro momento, para o ano que vem se o Sistema ouvir as escolas, possa dizer, vamos conversar com os diretores, o que vocês

acharam? Quais os pontos positivos e negativos? Automaticamente essas questões que nós estamos discutindo aqui, vão surgir e o instrumento muda para as próximas avaliações. [...] Você conseguiu entender o que eu estou querendo dizer?

**Ieda.** Consegui, mas eu quero discordar. Olha como fomos ingênuas em acatar, porque ultimamente a gente não está querendo, eu por exemplo não estou querendo bater de frente, não estou querendo, não estou a fim. Mas a gente poderia ter feito um movimento de não responder isso.

**Pesquisadora.** Então você não está discordando de mim, você está concordando comigo.

**Ieda.** Mas aí por outro lado, tem a Subsecretaria Pedagógica com essa fala, mas houve uma pressão, eu não estava preocupada em responder isso, [bate na mesa] e mandar o resultado. E mandar o resultado na forma que eles determinaram, em pizza, blá, blá, blá... agora ela pode usar dessa forma mesmo. Ela pode dizer, mandei esses instrumentos para dentro da escola, para ver qual era a reação de vocês gestores, como estão trabalhando.

**Davi.** Ah gente, eu não acho que seja tanta esperteza assim, eu não acho não. Agora você poderia procurar saber de onde vem esse instrumento. [Indicando que eu como pesquisadora fosse buscar essa informação, no jogo, a provocação que fiz para elas volta para pesquisadora.]

**Pesquisadora.** [...] E se vocês fizessem esse questionamento? [Silêncio.]

**Pesquisadora.** Por que você está quietinha? [ Pergunto a Ieda.]

**Ieda.** Na verdade, eu não sei o que está acontecendo comigo, eu quero imaginar que seja cansaço, cansaço mesmo, eu estou precisando me afastar um pouco.

**Ieda.** Você leu a CI? [Perguntando para mim.] Nós seguimos exatamente a orientação da CI. Em um dia de Jogo do Brasil, destinado a avaliação institucional. Ao apagar das luzes, chegou a segunda CI dizendo o que a gente tinha que fazer com este instrumento. Então a gente tinha formação, aquela formação que veio quadradinha], lá, do meio ambiente. [Refere-se à formação elaborada pela SEDU e UNDIME para ser realizada na escola nos dias dos jogos da copa do mundo.] As pedagogas planejaram o momento, dividiram os grupos de professores para responderem o instrumento, responderam numa boa. Eu até achei que alguém iria questionar. No segmento de alunos, tiramos os alunos que já eram representantes, reunimos e eles responderam. Para os pais desses alunos, enviamos o questionário para casa para eles responderem.

**Davi.** Mas vamos para uma outra vamos ver outras coisas, vamos ver o que aparece. [Demonstra pressa em avançar para a próxima questão.]

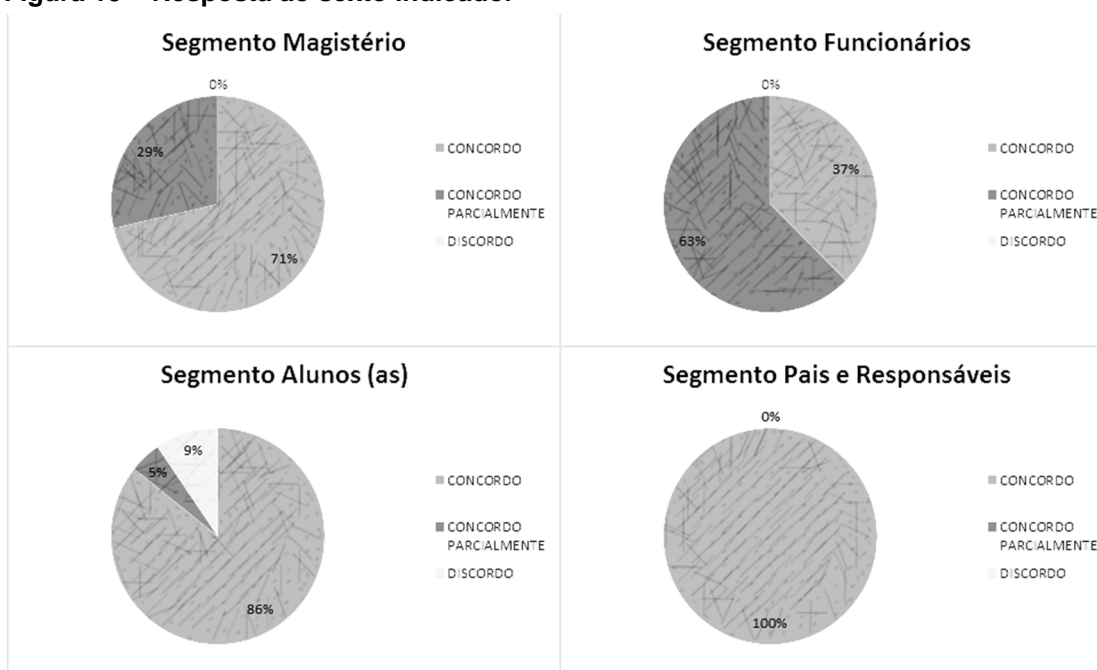
[...]



Na marca das escolhas da pesquisadora ao apresentar as diferentes etapas de uma investigação e do anúncio dos modos-de-ser-no-que-se-passa, não será apresentado ao leitor o indicador cinco, tendo em vista os recortes, escolhas, da pesquisadora enquanto princípio acadêmico em uma análise de dados. Sendo assim, passaremos para o sexto indicador que está interessado nos apontamentos da EMEF “Cora Coralina” em relação à existência de procedimentos institucionais específicos para mediação de conflitos que ocorrem no cotidiano da escola.

O tema conflito nesta tese emerge não como um indicador e sim como um dos fundamentos da ocupação-função do gestor escolar, conforme apresentado na Tabela 07, que revela o “mundo” que Ieda e Davi habitam enquanto *Dasein*.

**Figura 15 – Resposta ao sexto indicador**



Fonte: Avaliação Institucional da EMEF “Cora Coralina” (2014).

[...]

**Ieda.** Olha como os pais fazem a leitura da escola. [Leitura positiva é sua interpretação, mostrando que a escola intervém nos conflitos.]

**Pesquisadora.** O segmento de funcionários divergiu.

**Ieda.** Eu acho que eles pensaram, olha eu fazendo a leitura, como estão muito presentes no recreio, eles observam, pode ser, mas pode não ser também.

[...]

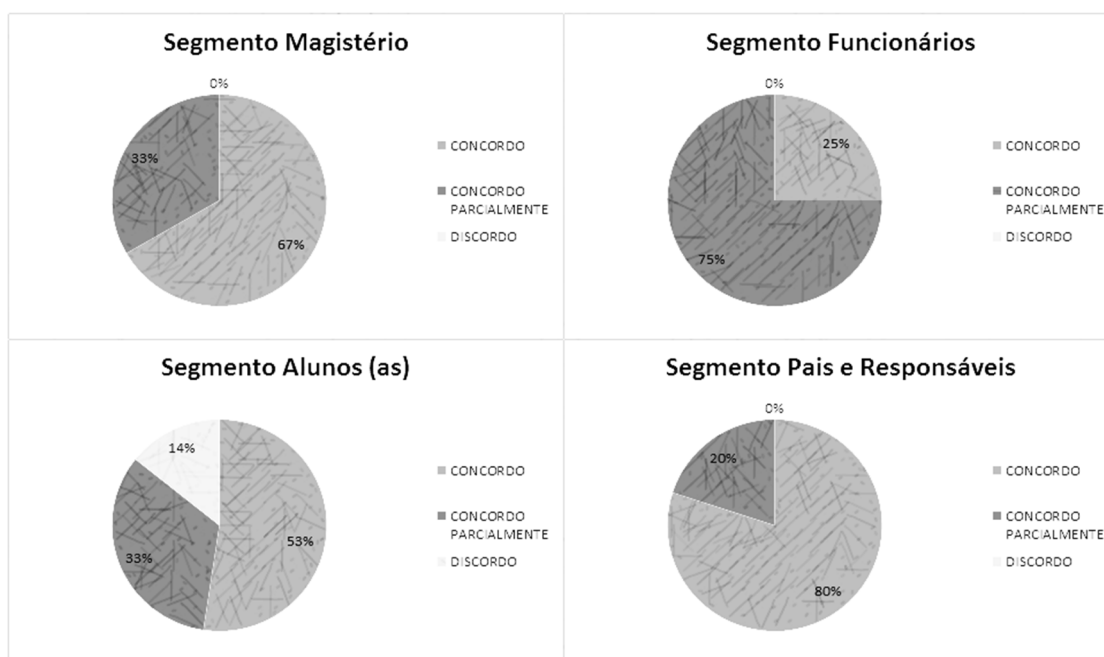
**Davi.** Ou ouvindo a gente falar, a secretaria [da escola] ouve muito a gente.

[...]

\*\*\*

A seguir, o sétimo indicador: Existência de participação efetiva dos membros do Conselho de Escola nas reuniões convocadas/previstas para o ano escolar.

**Figura 16 – Resposta ao sétimo indicador.**



Fonte: Avaliação Institucional da EMEF “Cora Coralina” (2014).

[...]

**Ieda.** De onde os pais tiraram essa informação? [Demonstra indignação].

[...]

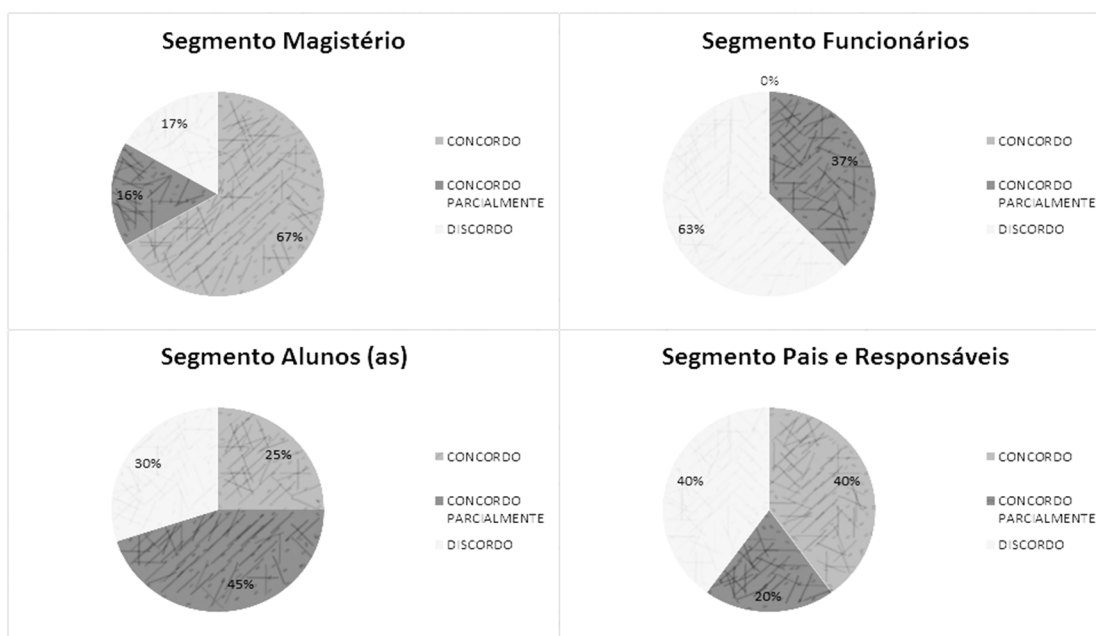
Diante da indicação de pensar a gestão democrática em dimensões quantitativas de um instrumento, a presença da indignação como analítica de sentido experiência do

gestor escolar se dão na compreensão de que um documento nunca “é”, ele é sempre algo para.

\*\*\*

A exposição do oitavo indicador, da dimensão Gestão institucional, revela o par escuta e diálogo em interpretações da existência da atuação efetiva dos membros do conselho fiscal no planejamento, aplicação e fiscalização dos recursos destinados à U.E. Algo que, no diálogo com as gestoras na tentativa de compreender suas interpretações se deu marcado pela dúvida ao refletir sobre um conjunto de “coisas” na singularidade de um instrumento que nos modos-de-ser-no-que-se-passa, aparece marcado pela serventia, do “algo para”.

**Figura 17 - Resposta ao oitavo indicador.**



Fonte: Avaliação Institucional da EMEF “Cora Coralina” (2014).

[...]

**Davi.** Os funcionários são mais verdadeiros.

**Ieda.** Agora eu acho, que quando tem assim uma diferença muito latente em cada segmento, mereceria uma análise para saber como eles entenderam a questão.

**Pesquisadora.** Concordo!

[...]

\*\*\*

Importante destacar que a dimensão 1, gestão institucional, se coloca enquanto configuração que opina, calcula e mensura apontamentos da vida diária de ser-no-mundo, *Dasein*, de maneira dicotômica, ser x mundo, conforme presenciou o leitor nas descrições.

A avaliação institucional, conforme apresentada, destaca a gestão institucional enquanto dimensão quantitativa da gestão democrática em um instrumento:

1. planejamento e monitoramento de metas;
2. socialização de informações;
3. atuação/opinião;
4. colaboração e parcerias
5. mediação de conflito;
6. participação;
7. fiscalização;

Em contraponto, essa tese, em uma analítica de sentido da experiência em pressupostos existenciais fenomenológicos, compreende que a gestão democrática emerge enquanto Política Educacional e evidencia os conselhos escolares em um conjunto de referências enquanto “mundo” que anuncia o ser-gestor-escolar em pressupostos da cotidianidade, não passível de mensuração e sim de descrições, interpretações e compreensões do ser, marcada pelo impessoal, ser-com.

Ao pensar a gestão enquanto fundamentos do ser, o diálogo assume o sentido de desvelar outros temas, outras realidades, em compreensões da vocação ontológica de ser-mais e/ou ser-menos.

No diálogo com as gestoras, a compreensão crítica e reflexiva do instrumento, permitindo “a coisa” e o “à-mão”, em pressupostos fenomenológicos e hermenêuticos, contrastarem com o manual, dando abertura ao acontecimento e a novas projeções do ser-gestor-escolar, quando o diálogo se abre em uma dimensão intersubjetiva e vocação ontológica em uma rede de questionamentos.

Em “Pedagogia do Oprimido” o diálogo se coloca como prática de liberdade enquanto um fenômeno humano. No diálogo com as gestoras, as reflexões assumiram um outro sentido do que é simplesmente dado, como confronto com o que está “à-mão” enquanto projeção dos *modos-de-ser-no-que-se-passa*. Fazer de um instrumento da conjuntura, palco dos diálogos entre gestoras e pesquisadora passou por compreensões-hermenêuticas de uma intersubjetividade em manifestações e possibilidades de ser-mais na cotidianidade e *ocupação-função* do gestor escolar. O diálogo em Freire (1987, p.16) “[...] fenomeniza e historiciza a essencial intersubjetividade humana [...]”.

O ponto de partida das compreensões se deu na divergência entre o prescrito e o real, em um mundo de ambiguidades, falação, curiosidade (Heidegger, 2008) e ausência de diálogo no anúncio de uma avaliação institucional, fazendo dela um cumprimento de “tabela” e de prazos quando a gestão institucional é considerada uma dimensão.

As falas denunciam a falta de tempo para refletir antes de uma ação, sendo realizada de maneira mecânica. Neste momento o ser se mostra um sujeito da serventia em seus modos de ser-no-mundo.

O diálogo com Davi e Ieda desvelaram os equívocos daquilo que chega à gestão escolar como simplesmente dado, mostrando os riscos que se corre ao não perceber o que se ofusca diante do que se mostra, enquanto pedido do Sistema, permitindo ao

gestor escolar em seus *modos-de-ser-no-que-se-passa* tornar-se autêntico e/ou inautêntico, ser mais ou ser menos em sua vocação ontológica.

A seguir, uma densa e intensa descrição dos diálogos que anunciam os modos-de-ser-no-que-acontece.

### 5.3 MODOS-DE-SER-NO-QUE-ACONTECE

Na projeção deste modo-de-ser-gestor-escolar, a dedicação de uma densa e intensa descrição do vivido, ao revelar no diálogo com as gestoras os acontecimentos, aquilo que se manifesta na experiência do impessoal (HEIDEGGER, 2008), em que todo mundo é o outro e ninguém é si mesmo como abertura e projeção das interpretações do que Larrosa (2004) considera que o sujeito é posto à prova, ex-posto, em um território de passagem.

Tensão que se mostra nas relações que o ser-no-mundo, *Dasein*, estabelece com o outro na convivência cotidiana em um conjunto de fundamentos que inclui administrar, ensinar, avaliar, formar, mediar, afastar, nivelar e cuidar da coisa pública no “mundo” que habita o gestor escolar.

Nestas características ontológicas da convivência cotidiana, ou seja, no afastamento, medianidade, nivelamento, público, desencargo de ser e contraposição, reside a “consistência” [...] mais imediata da presença. Esta consistência não diz respeito a constância de algo simplesmente dado que se preserva, mas ao modo de ser-com. Nestes modos de ser, o ser-si-mesmo da presença, o si-mesmo do outro ainda não se encontraram e, assim tampouco se perderam. O impessoal é e está no modo da consistência do não-si-mesmo e da impropriedade. Este modo de ser não significa uma dimensão ou degradação da facticidade da presença, da mesma forma que o impessoal, enquanto ninguém, não é um nada. Ao contrário, neste modo de ser, a presença é um [...] caso se entenda “realidade” como um ser dotado do caráter de presença (HEIDEGGER, 2008, p. 185).

Assim, as descrições iluminam a convivência cotidiana do “mundo” que habita o gestor escolar na gestão do administrativo, do pedagógico, do financeiro, da Política

Educacional, da avaliação, da formação e dos conflitos. Apresenta os outros, o si-mesmo, a coerência, a resistência, a densidade, a homogeneidade, a autonomia, as ocorrências, as eventualidades como acontecimentos e existência do ser, enquanto sujeito ex-posto em uma ocupação-função pública.

Ênfase que anuncia o ser-com os outros e o si-mesmo, como marcas do impessoal e da intensidade da fala de quem habita o “mundo” da gestão de uma escola pública, da convivência cotidiana, da mediação e da firmeza enquanto coerência que marcam nessa tese a transição dos modos-de-ser-no-que-se-passa, do ser-em, dos instrumentos do que estão “à-mão”, do momento estrutural do “mundo” do gestor para os modos-de-ser-no-que-acontece na convivência cotidiana, da gestão de uma escola pública.

Do ponto de vista ontológico, o ser para os outros é diferente do ser para as coisas simplesmente dadas. O “outro” ente possui ele mesmo, o modo de ser da presença. No ser-com e para os outros subsiste, portanto, uma relação ontológica entre presenças. [...] A relação ontológica com os outros torna-se pois, projeção do próprio ser para si mesmo “num outro”. O outro é um duplo si mesmo (HEIDEGGER, 2008, p. 181).

São as manifestações de *Dasein* em seu ser-com na experiência, o espaço que as palavras que são tecidas como referência do próprio modo de viver. Assim, os diálogos expõem a preocupação com os outros, com as situações limites enquanto marcas da impessoalidade e do cotidiano. Nesse modo de ser funda-se a convivência cotidiana de ser-com, em que se percebe o “caráter” do outro na convivência e em princípios do impessoal que possui ele mesmo modos próprios de ser. Explicação que torna visível o que poderia chamar de “sujeito” da cotidianidade, a saber, do *impessoal* (HEIDEGGER, 2008).

Ao expor os *modos de ser-no-que-acontece*, encontra-se também nas palavras de Paulo Freire (1978) que “[...] ninguém pode pensar autenticamente proibindo aos outros pensarem [...]” atitudes que ao serem reveladas pelos sujeitos da experiência no impessoal, serão compreendidas-hermeneuticamente enquanto vocação ontológica de ser mais e/ou ser menos na convivência. Preocupação, cuidado com o outro, ao buscar contrapor o isolamento, a autoridade em situações limites e preocupações em uma *ocupação-função* em sua cotidianidade.

Será importante esclarecer que no impessoal, algo poderá ter escapulado quando a vocação ontológica do ser exige uma decisão. Assim, o leitor poderá ao longo de sua leitura interpretar outros sentidos, diferentes e/ou na projeção dos apontamentos da pesquisadora.

Do ponto de vista ontológico, o resultado relevante da análise precedente do ser-com está em se perceber que o “caráter de sujeito” da própria presença dos outros determina-se existencialmente, ou seja, a partir de determinados modos de ser. Nas ocupações com o mundo circundante, os outros nos vêm ao encontro naquilo que são. Eles são o que empreendem (HEIDEGGER, 2008, p. 183).

Ontologicamente, a cotidianidade no pensamento de Heidegger (2008), no vigésimo-sexto parágrafo da obra “Ser e Tempo”, considera a presença a partir dos modos do impessoal, não sendo diferente quando o local de um investigar é uma escola pública no município de Cariacica.

Privilegiar o diálogo com quem assume o *quefazer em uma ocupação-função* pública, ilumina as marcas de um jogo que envolve impessoalidade, resistência, densidade, homogeneidade, autonomia, ambiguidades, falação, mediação na projeção do discurso ontológico do *ser-no-mundo* e projetam os *modos-de-ser-no-que-acontece* com o gestor escolar na travessia de um território de passagem.

A partir de agora, o leitor acompanhará uma densa e intensa descrição da convivência, onde o par escuta e diálogo tornaram-se os fios condutores das interpretações e compreensões dos *modos-de-ser-no-que-acontece* na gestão de uma escola pública no município de Cariacica/ES.

O gestor escolar será compreendido como um sujeito da experiência, ex-posto e impessoal na travessia em que encontra-se à prova em sua vocação ontológica de *ser-mais* e/ou *ser menos*.

As descrições dos diálogos como expressão dos *modos-de-ser-no-que-acontece* são densas e intensas como expressão e abertura fenomenológica em um pesquisar. No entanto, para compor o rigor acadêmico dos cortes, a pesquisadora optou por apresentar ao leitor fragmentos dos diálogos com as gestoras realizados no dia 26 de



junho de 2014, quando o questionamento foi **o que é e como é ser gestor escolar no contexto da escola pública**. Assim como fragmentos do diálogo realizado no dia 24 de julho de 2016, quando o tema significativo do nosso diálogo foi o sentido que as gestoras atribuem à inclusão e educação especial.

A analítica de sentido da experiência revela no diálogo com o *ser*, os fundamentos do fenômeno investigado, o “mundo”, que se mostra na convivência cotidiana da gestão de uma escola pública. Os diálogos evidenciam um jogo de autonomia x heteronomia, liberdade x escravidão ao contemplar a experiência de duas gestoras escolares.

É importante esclarecer que após as descrições não se farão presentes análises consecutivas, atendendo aos objetivos dessa investigação que se dá em descrever compreensiva-hermeneuticamente a experiência de duas gestoras escolares, estando elas no cotidiano de uma escola pública pertencente a rede municipal de Educação de Cariacica/ES.

Compreender-hermeneuticamente, projetou os modos-de-ser-gestor-escolar em interpretações de uma pesquisa existencial-fenomenológica-dialógica, preocupada em revelar o ser em um exercício do mergulho existencial e distanciamento reflexivo.

A seguir as descrições das compreensões que se projetam inerentes à interpretação e elaboração de um compreender. Interpretar não é tomar conhecimento do que se compreendeu, mas elaborar as possibilidades projetadas no compreender (HEIDEGGER, 2008).

### **Os acontecimentos em fundamentos do impessoal**

[...]

**Pesquisadora.** Mas, então para você, o que é ser gestor? Já que você fala que se vê como, professora, pedagoga, coordenadora, assumindo qualquer outra ação na escola, menos de gestora?

**Ieda.** Para mim ser gestora é um elemento a mais, dentro desse grupo pedagógico. [...] Seria estar discutindo com meus pares, fazendo alguns encaminhamentos que surgem e a gente acaba fazendo isso porque é função nossa e tem que encaminhar para a Secretaria, mas a gente acaba fazendo muita coisa sozinha também. Entendeu? [...] Só para você ter uma ideia, tem um lançamento de um livro aqui na escola. A gente imagina que quem deveria ter assumido era a pedagoga, que é a pessoa de referência no planejamento e processo junto com o professor [...]. Quem deveria estar impulsionando, discutindo, organizando, no meu entendimento era o pedagogo. É de todo interesse dele, no meu entender, isso não quer dizer que a direção não estaria junto, participando. Mas não é assim que está funcionando.

**Davi.** É a biblioteca.

**Ieda.** É a biblioteca e a direção. Se você perguntar a pedagoga o que vai acontecer amanhã, ela responde, o quê?

**Davi.** Qual é o nome do escritor.

**Ieda.** No máximo o que ela vai saber é quais são as turmas envolvidas.

**Davi.** Só as turmas e nem sabe porque essas turmas estão envolvidas.

**Ieda.** [...] A outra questão, que me deixa muito doente, porque eu sou pedagoga e para mim é de interesse crucial dos pedagogos conhecer os alunos. Até de saber quem são, como é que está a aprendizagem, isso é importante para mim. A direção conhece muito mais, sabe muito mais, a questão social, do que o pedagogo, muito mais! E aí se sente altamente insegura em fazer um atendimento à família. Não consegue.

**Pesquisadora.** E vocês fazem?

**Ieda.** Em muitos casos, se a gente não fizer uma intervenção, pode extrapolar, ir para fora da escola. Então quem vai lá somos nós. Deixamos tudo e vamos.

**Pesquisadora.** Em algum momento, nesse papel, vocês sentem que são gestoras e formadoras do grupo? [Silêncio. Tento me fazer mais clara.] Diante do que vocês relataram, é algo que está vindo agora na nossa conversa, vocês acham que esse é o papel, como é que vocês se veem? [...]

**Davi.** E agora pegou!

**Ieda.** Eu fico muito presa na questão do gestor. Eu não sei se a palavra é formadora do grupo, mas eu vou te falar, sério, eu sinto que eu faço um pouquinho o papel de pedagoga, de coordenadora, de professora, não sei se eu faço o de gestora não, não sei, eu acho que Davi tem mais esse perfil, da organização [Fala pausadamente a palavra organização.], eu quero estar mais lá discutindo, fazendo, meu negócio é fazer.

**Davi.** E agora eu estou pensando aqui nessa questão do gestor. Tanto no gestor como no formador. No gestor, por conta desse meu jeito de procurar organizar, eu acho que quando a gente vai gerindo, acho que é essa a palavra, vai gestando, acho que é isso, a gente vai conduzindo de forma democrática, participativa, ouvindo. Só que nem sempre o que vai sendo apontado pelo grupo, ou até mesmo pelo grupo de alunos, pais e professores, é o que segue. A gente também tem toda uma legislação, entendeu? Eu fico observando, tem hora que eu chamo até atenção de Ieda, da prestação de conta, não no sentido do prazo, porque ela... [Não completa a frase.]

**Ieda.** Não, mas eu sou totalmente desorganizada! [Interrompendo Davi]

**Davi.** Eu fico assim Ieda, isso tem que estar a mostra. Quem chegar na escola tem que ver. Eu já falei com ela que esse ano é o nosso último ano, nós temos que passar todo o plano que foi executado, toda a prestação, todos os projetos que ficarão para o próximo ano, e a gente não organiza isso no último momento, é desde de agora é desde do início, entendeu? [Parece demonstrar preocupação com a transição.]

**Ieda.** O que eu estou querendo dizer, em relação ao que você falou da formação, eu não quis me pegar muito em formação, porque eu acredito que não é formação. Eu entendo que o papel tanto do gestor, como do pedagogo, como do coordenador é daquela pessoa que está construindo junto, nós estamos aprendendo junto, nós estamos fazendo junto. Então formação fica muito pesado e de repente pode parecer que é uma pessoa só, entendeu? Uma pessoa só sendo formador. Então eu não quero estar trabalhando nessa linha. Mas o que eu quero dizer é que eu fico me perguntando até que ponto eu sou gestora e até que ponto eu estou assumindo esse papel de gestora da escola. É o seguinte, por que nós acabamos atuando no papel de um outro gestor, que deveria estar conduzindo mais de perto o ensino aprendizagem, que é o pedagogo. A gente acaba assumindo o papel dele. Aqui na escola nos três turnos: matutino, vespertino e noturno.

**Davi.** É, nós temos essa dificuldade.

**Ieda.** Então não é que a gente faça sozinha, a gente ouve o grupo de professores, de alunos, a gente ouve, mas esse profissional que deveria também fazer isso e também nos ajudar, para gente pode ver esse outro lado, mais administrativo, que eu tenho muita dificuldade e acabo não fazendo, porque eu acabo fazendo isso aqui também [Refere-se ao pedagógico da escola.] e eu gosto. Então a gente faz aqui e faz junto com esse grupão, aqui também. As reuniões de pais. [Silêncio]

**Pesquisadora.** Quem faz?

**Davi.** Você vai falar lá na frente? Você puxa? [Apresenta as falas dos profissionais que deveriam também organizar esses momentos.]

**Ieda.** Quem os pais têm como referência?

**Davi.** Quem eles abordam na rua? [risos]

**Ieda.** Não, dentro da escola para perguntar sobre o aluno.

**Davi.** Quando eu falo abordando na rua é porque extrapola [risos]. Extrapola tudo isso aqui.

**Ieda.** Quem o aluno vem procurar para falar de um determinado professor?

**Davi.** É, e quando a situação chega até a gente é porque já passou pela pedagoga.

**Ieda.** Ou então nem passou.

**Davi.** Já passou pela coordenação e não foi resolvido! [Batendo na mesa como um “desabafo”, difícil de se dar na linguagem oral.] O que eu acho é que elas sentem até um alívio, porque aí não está mais na área delas.

**Ieda.** Se acomodaram com a situação. Na questão do formador eu fiquei pensando [Confabulando uma resposta.] que eu não possibilito a questão do errar. E se eu

possibilito, depois eu fico incomodada com isso, entendeu? Porque nós queremos acertar. [Enfatiza na sua contradição de ser humana.]

**Ieda.** Não.

**Davi.** Sim. Naquilo que a gente acredita nós queremos acertar [...]. Então eu acho que a formação ela também não alcançou. Ela existiu, mas não foi uma coisa. [Pensa para encontrar a melhor palavra.] Vamos aprender isso aqui agora, não sei se foi desse jeito.

**Ieda.** É bacana a gente falar disso, porque eu acho que reforça aquilo que nós falamos lá no início, a questão do respeito. Que eu não sei se é bem respeito. Existe muito claro para esse grupo, o quê que nós pensamos enquanto educação para esse espaço, o que nós duas pensamos, eu vivo dizendo que estar com Davi foi um casamento que está dando certo.

**Davi.** Mas ela não aceita algumas coisas.

**Ieda.** Mas é claro, eu não tinha que aceitar e nem você também aceita. [risos]

**Pesquisadora.** E aí vocês vão para o embate de vez em quando.

**Davi.** Quando a gente não concorda, uma se afasta da outra um pouquinho.

**Ieda.** E aí, a gente tem uma linha bem próxima. A gente pensa o mundo bem próximo, a gente pensa a aprendizagem, o processo que se dá, então isso acaba afastando. [Acredito que aqui a palavra seja aproximando ao invés de afastando.]

**Davi.** Na verdade, eu acho que a gente pensa até além da escola, a gente pensa a comunidade.

**Ieda.** A sociedade.

**Davi.** A gente pensa o desenvolvimento da comunidade. E isso nós já falamos por diversas vezes em algumas reuniões. Entramos até em choque. O ano passado ou o ano retrasado, quando eu falei com ela assim, Ieda, nós fazemos ou pelo menos procuramos acertar. Quem é a comunidade? Quem mais? Qual a outra instituição? E aí a gente fazia uma comparação, os meninos que estão na escola, no tempo que deveria estar, e as outras Instituições liberando os meninos, por meses [ênfatisa] 9h e 30 min e 15h e 30 min. Ah porque que você está aqui na rua meu filho? [Pergunta para um aluno.] “Porque hoje não tem mais aula.” [Resposta do aluno] Ou não, “hoje não tem aula”. Foi quando eu falei, como!?! Se a gente pensa nesse nosso micro, não [Refaz a fala.], a gente executa no micro pensando no macro, porque senão a gente não alcança. E aí eu entrei em conflito.

[...]

\*\*\*

## A gestão da democracia em conflitos e ambiguidades

[...]

**Pesquisadora:** Vocês possuem a curiosidade de saber qual é a percepção do grupo em relação ao trabalho da gestão escolar?

**Davi.** A gente talvez não fale assim, não, não sei, não tenho certeza. Mas já um tempo atrás, com esse grupo de filosofia [Projeto Práticas de Filosofia e Ciências Sociais ], a gente tinha esse interesse em saber se nós estamos no caminho.

**Ieda.** Mas da atuação!

**Davi.** Será que é isso mesmo, será que a gente está trabalhando em equipe?

**Ieda.** Na semana passada nós estávamos conversando mais ou menos em relação a isso. Apesar da gente levar tanta pedrada [Acreditamos que ela queira dizer crítica.] do grupo, o grupo cobrar, cobrar e faltar e não sei o que, tem uma coisa muito legal, a gente percebe que há um respeito do grupo. Ele vê a gente assim, cobram porque acham que poderia ser de outra forma, mas tem um respeito, quando você fala ele ouve, discute na linha profissional mesmo, não é uma coisa que vai para o lado pessoal [...]. Acho que a gente conseguiu isso [...] com o grupo todo, tanto professor, como funcionário, de ouvir de saber que existe um caminhar proposto, que a coisa não está solta. Isso eu acho que não é fácil conseguir. [Sua fala demonstra orgulho de ocupar este espaço.]

**Davi.** Eu estou aqui pensando nessa questão do respeito, porque não é comparando, mas sabendo de alguns casos em outras escolas, a gente sabe que existe um cooperativismo do segmento, e aí, quando a gente passa a trabalhar ouvindo o aluno, ouvindo a família, ouvindo o profissional e você também trabalha com essa equipe, a importância de ouvir o aluno, de ouvir a família, isso foi sendo construído e eles entenderam. Respeito é nesse sentido. Alguns professores falam assim, a direção ela só ouve aluno.

**Ieda.** Eu acho ótimo, quando falam isso! [Fala sorridente, demonstrando satisfação em ouvir esse tipo de comentário, pois ele contrapõe uma tradição.]. Porque eu digo o seguinte, na verdade, esse espaço que a gente ocupa, nós não estamos aqui representando só o professor estamos representando o professor, aluno, os pais [ao anunciar os segmentos, enfatiza-os, tocando na mesa] e eles perceberam, eu acho isso ótimo! [Demonstra orgulho em seguir os princípios da gestão democrática].

**Davi.** Eu penso assim, essa questão do respeito e porque a equipe também aprendeu a concepção desse lugar, que tem que respeitar, entendeu?

**Ieda:** Eu acho que tem mais, o respeito se dá na conquista mesmo, porque é na conquista, que você respeita o outro também, acho que isso a gente tem, isso a gente tem de legal. [Demonstra satisfação, orgulho de sua ação]. Muitas vezes a gente vai para o enfileiramento e o grupo está todo armado, e nós vamos até desarmadas porque nós não sabemos a organização deles. Nós sabemos muito a organização deles por

ser um grupo maior. [Fala do conflito em meio à escuta e ao democrático, as palavras evidenciam uma guerra.]

**Davi.** Eles querem reclamar de uma situação.

**Ieda.** É um grupo maior e que eles se articulam o tempo todo, o que é normal, porque nós também nos articulamos. E aí o grupo todo está esperando, a gente chega lá na sala dos professores, o grupo está esperando e a gente consegue conduzir as coisas. Muitas vezes não da forma que a gente gostaria, porque a gente queria mesmo era jogar um balde d'água mesmo, mas não, a gente vai tranquila, e o grupo se sente respeitado. Eles acabam falando o que pensam e a gente fala o que pensa, há essa troca. Eu nunca vi, eu ainda não presenciei nesta escola, com exceção de uma professora do noturno, que é uma professora que a gente sabe que o problema dela é clínico, uma coisa que a gente não desse conta. Tudo que aconteceu, e olha que nós já tivemos momentos muito tensos nessa escola, e tudo foi resolvido na mesa, não foi de outra forma. Tanto com os pais, quanto com alunos foi na conversa. [Evidencia as ocorrências que já mediou até o presente momento.]. Então eu acho que quando eu falo desse respeito é isso, a gente conseguiu conquistar o grupo. Pode ter acontecido alguma coisa com o professor, mas ele chega para conversar. [Abertura ao diálogo]

**Pesquisadora.** E o grupo chama vocês toda vez que tem uma questão, que o grupo está incomodado? A primeira ação é chamar as duas para conversar?

**Davi.** Não sei se é a primeira, mas é a que vai culminar.

**Ieda.** A gente percebe que não consegue delinear até onde é o nosso papel enquanto gestor, por que a gente entra lá no pedagógico, na disciplina, na organização, a gente percorre todos os caminhos. E o grupo, de uma certa forma, eles começaram a ficar muito dependentes. Eles querem que a gente tome decisões que a gente acha que o grupo tem que tomar. Coordenação, professor pedagogo e o grupo, eles chamam a gente. [Ausência de poder de decisão do que cada um precisa assumir na escola.]

**Davi.** Pedagogo, coordenação, cozinha, biblioteca.

**Ieda.** Nós temos que estar lá fisicamente.

**Davi.** É sempre assim.

**Ieda.** Sempre! Em todos os turnos.

**Davi.** Em todos os turnos.

**Pesquisadora.** Então existe respeito, entre o grupo: corpo docente, os funcionários e demais segmentos com a gestão, foi como vocês começaram.

**Ieda.** E ao mesmo tempo que eu falo respeito, eu não sei se é respeito. Eu acho que o grupo já conseguiu incorporar uma linha de trabalho nossa.

**Davi.** É, eu ia falar isso.

**Ieda.** O grupo entende que a escola não está solta, não está perdida. Entendeu? Apesar de algumas pessoas colocarem que esta escola é só casca, a escola vende uma imagem que não é real, que não sei o que. Mas ela tem uma linha, tem uma linha!

**Davi.** Quer ver um exemplo. Este momento agora da copa do mundo, com os três estudos que nós realizamos e que nós estávamos vendo pelas páginas do face

[Facebook] são os professores do Estado [Rede Estadual de Ensino] reclamando desse momento. [Refere-se à formação em serviço dos professores estabelecida pela UNDIME, SEDU e o Sistema Municipal de Educação de Cariacica para o cumprimento de horário dos professores nos jogos da copa do mundo.] Aqui foi maravilhoso! Não foi leda?

**leda.** Deixando claro [fala sorrindo] que nós tivemos que estar presentes na organização e participando.

**Davi.** É.

**Pesquisadora.** Como assim na organização?

**Davi.** Preparando esse momento: discutindo, vivendo, assistindo, vendo os slides, cortando.

**leda.** Muito interessante! Foi o seguinte, a SEDU encaminhou o material pronto, veio tudo pronto e o pedagogo tinha que organizar para o contexto da formação da escola. E aí, o pedagogo...

**Pesquisadora.** A SEDU? [Pergunto, porque não havia entendido o processo de formação de professores das Escolas da Rede Municipal, sendo realizada com encaminhamentos e materiais da Rede Estadual de Ensino.]

**leda.** A SEDU. [O celular de leda toca e ela pede licença para atender]

**Davi.** Foi um trabalho em parceria da SEDU com os Municípios. Então eles mandaram um CD com todos os temas, são cinco (05) temas, porque à medida que o Brasil for ganhando [Os jogos da copa do mundo] já está tudo preparado. leda me chama e fala assim, vem cá, será que eles pensam que nós não temos condições de preparar isso aqui. [Risos ao questionar a maneira como as coisas chegam na escola, prontas, como manuais a serem seguidos.] Então eu olhei e falei, nossa, eles estão à frente do que eu penso, estão ótimos! Veio tudo arrumadinho, tudo, tudo, tudo! Olhamos o material, e nessa preparação, quem teria que tomar a frente seriam as pedagogas, elas participaram da reunião [Foi realizada pelo Sistema uma reunião de orientação para saber como proceder na escola] e lá havia o tema da inclusão. Então as pedagogas falavam assim: “não, mas é o pessoal da inclusão que tem que trabalhar com a gente”. Depois veio um documento informando que eram as pedagogas. [A inclusão aparece como ação específica da equipe de inclusão da escola.] A gente pega o material e vai observando, imagina você passar 47 slides? É muito. Então é essa organização que nós vamos seguir? Vamos passar o que é nossa realidade, isso aqui é o que vai sensibilizar, esse questionamento é o que vai levar a uma resposta da escola. É esse o momento. Tivemos assim a temática da Educação Inclusiva, a temática gênero e diversidade e a última agora foi de etnia.

**Pesquisadora.** Todos temas voltados para a diversidade e inclusão.

**Davi.** Sempre nesse momento de preparar para sensibilizar, vieram vídeos de palestrantes, entendeu? [leda retorna e se senta à mesa novamente]. Interessante! Eu gostei! Achei uma coisa assim interessante, nova! E em cima disso, os professores refletiam, depois se dividiam em grupo e depois questionavam e observavam a realidade da escola. Mas foi todo um processo.

**leda.** Não, mas o que teve de interessante foi o seguinte, o material chegou e surgiu a seguinte fala: “...o material está aqui, mas você senta com a gente? O que você

acha? ” Aí pronto! Existe uma coisa, nós somos muito espaçosas, deu espaço a gente entra.

**Davi.** Agora uma coisa que eu sempre falo com Ieda, e isso desde do início, não é Ieda? Para mim, esse grupo de professores e pedagogos, é como um grupo de alunos são para os professores [...]. Eu sinto isso. Respeitando até a limitação, mas tem hora que a gente não respeita, a gente fica incomodada.

**Ieda.** Pois é, eu não sei se o grupo é assim, ou se nós fizemos que o grupo ficasse assim.

**Davi.** É, ou se realmente a sociedade é assim.

**Ieda.** Nós estamos falando dessa dependência e é dependência mesmo, a palavra é dependência [Demonstrando indignação.]. Eu já falei para Davi: se ela fosse minha diretora, a gente teria uma briga eterna. Porque ela é desse jeito, ela delega aí se você não faz, ela pega e faz. Eu não aceito! Ou então, ela já traz a coisa bem-feitinha e lhe entrega pronta. Eu não aceito. Então para mim, eu preciso trabalhar com a liberdade.

**Davi.** Eu vou conduzindo.

**Ieda.** Eu tenho que trabalhar com a liberdade.

**Davi.** É uma coisa que eu aprendi assim, não é uma coisa que me ensinaram eu acho que eu sou assim [Tenta naturalizar seu jeito de ser no complexo mundo da gestão escolar.]

**Pesquisadora.** Entendi, você vai e faz a prévia.

**Davi.** Eu já vou percebendo até onde você vai chegar lá no final, se não for a mesma coisa, eu vou procurar saber.

**Davi.** É, eu não tenho esse problema não.

**Ieda.** Eu não gosto dessa condução. Eu não gosto dessa condução [Enfatiza]. Eu acho que a pessoa tem que fazer, a pessoa tem que errar, tem que começar, porque se não, não aprende. Porque não tem outra forma de fazer. Eu acho que nós, não sei se a palavra é erro, acabei entrando um pouco nessa de Davi, de dá a coisa muito pronta. O grupo se sente muito dependente, muito dependente! E isso não é bom, isso não é bom!

**Davi.** Uma outra situação, outro exemplo, nós temos que encaminhar, já deveria ter encaminhado, o calendário de reposição. Nesse calendário de reposição [Indicando que os profissionais participaram do último movimento de greve que teve abrangência estadual e municipal no Espírito Santo.], para a gente argumentar, aqueles dias ali, nós colocamos as ações que estamos encaminhando como projeto, esclarecendo o que é. Dia do Estudante o que vem a ser isso, qual o objetivo disso, eu fiz. Vendo que as coisas estavam muito corridas por conta do jogo [Referindo-se aos jogos da seleção brasileira na copa do mundo.], comecei a escrever, comecei e deixei dentro de um envelope para que elas, as pedagogas, conversassem com os professores, entendeu? Mas deixei à vontade, se elas quisessem mudar tudinho, elas teriam essa liberdade. Só que aí, não, não alcança isso. Por isso que eu falo da limitação. Aí vem só umas duas frases, uma coisinha só para acrescentar a mais como se tudo tivesse bom. É aí a gente tem que mandar um documento. Tem que mandar esse documento



para Secretaria [Secretaria Municipal de Educação]. Então eu penso que é a questão da necessidade de finalizar, tem que finalizar, tem que concluir.

**Pesquisadora.** E aí você finaliza? Aí você volta e finaliza?

**Davi.** Hoje eu já procurei, procurei tanto na manhã quanto a tarde!

**Ieda.** Ela finaliza!

**Davi.** É aquilo que você estava vendo eu fazer [Fala do momento em que cheguei à escola.], era para finalizar.

[...]

\*\*\*

### **A gestão do pedagógico marcada por culpa e dor**

[...]

**Pesquisadora.** Então você acha que o gestor escolar ocuparia um lugar diferente desse que você ocupa?

**Ieda.** Eu acho que sim, eu tenho certeza que sim! [...] Quando você vem da sala de aula para assumir o cargo de gestora, e eu gosto de frisar isso, eu me senti desafiada! Então eu vim porque eu quis, eu queria naquele momento estar nesse cargo que eu estou agora [Fala com emoção ao afirmar sua escolha pressionando o dedo várias vezes sobre a mesa.]. Eu cheguei muito com o olhar de professora, até porque as gestoras que passaram pela minha vida, eu não achava que era bem aquilo. Eram pessoas muito administrativas, muito administrativas. [Enfatiza.] Nós professores não tínhamos muito contato com esse gestor. Em uma reunião ela se colocava lá mas não sabia muito o que estava acontecendo na escola. Quando eu assumo, eu não queria esse papel, mas também eu não sabia direito o que eu queria não. E quando comecei a fazer tudo. Teve um período que eu vivia na coordenação, eu vivia na coordenação, entendeu? Então eu não sei.

**Pesquisadora.** Fazia horário?

**Ieda.** Tudo!

**Pesquisadora.** Livro de ponto também? [Referindo-se ao livro de registros oficiais do trabalho do professor.]

**Ieda.** Não, ponto eu não cheguei a fazer. Mas horário eu fazia. Com o passar do tempo eu não conseguia mais fazer, senão eu não dava conta daquilo que deveria fazer. Eu já assumi uma turma de primeiro ano, os alunos que precisam de reforço.

**Pesquisadora.** Isso na função de diretora?

**Ieda.** Na função de diretora. Por que a professora reclamava, reclamava, então eu falei me dá, eu sou alfabetizadora, assim sabe. E aí vai chegando um determinado momento, espera aí, meu serviço está todo parado, eu tinha que fazer nos finais de semana. Aí não dá, entendeu? Era o extremo, eu comecei a querer também o que não era meu. Então eu entrei um pouco em conflito. [Demonstra nesse momento falar de conflitos pessoais, angústias.] Hoje eu te digo que eu continuo fazendo algumas coisas que deveriam ser feitas por um outro profissional, mas com menos intensidade do que já foi. [...] Eu acho até que essa acomodação que existe no pedagógico, a gente tem até uma certa culpa nisso, a gente acabou assumindo.

**Pesquisadora.** Para ver a coisa acontecer.

**Ieda.** É, até porque, eu não sei se a palavra é culpa, não consigo definir o que é, mas por um outro lado, eu penso o seguinte, se a gente não fizesse de repente a gente não conseguiria dar esse formato de organização que a escola tem hoje, entendeu?

**Pesquisadora.** O que é uma conquista.

**Ieda.** É uma conquista! Mas em contrapartida como nós não tivemos pernas de acompanhar de perto o fazer pedagógico, ensino aprendizagem é um acompanhamento diário, e nós não temos perna para isso, então a gente deixou esse buraco, que para mim é o mais grave. Eu acho que a gente vai ter que levar o ônus de em seis anos de gestão da “Cora Coralina”, a gente não ter conseguido mudar muito esse quadro.

**Pesquisadora.** E como você sabe que você não mudou este quadro? Como é que você percebe isso?

**Ieda.** De várias formas. Como eu acompanho o pedagógico, acompanho não no sentido de cotidiano, mas eu acompanho através das avaliações, das atividades, dos alunos mesmo, os alunos me procuram e falam como está. Como eu moro na comunidade eu tenho esse feedback das famílias, sem contar [Seu tom de voz muda.] que minha filha já estudou aqui, meus sobrinhos estão estudando aqui. A filha de Davi estuda aqui [Anuncia uma relação estreita entre família, comunidade e gestão escolar.]

**Pesquisadora.** Que legal!

**Ieda.** A gente acompanha diariamente. É uma dor enorme. Quando chega o material para ser xerocado lá na secretaria [Espaço administrativo da escola], eu quase infarto! Já teve momentos que deu vontade de pegar o material e dizer: isso não vai ser xerocado. Então eu pego o material vou lá e digo: pedagoga, pelo amor de Deus, você tem certeza que você analisou esse material que a professora mandou xerocar? Outro dia, eu não sei, era uma coisa rosinha para a menina e uma coisa azul para menino. Ah! [Busca na memória o ocorrido.] Era lembrancinha do dia das mães. Pedagoga, você sentou e conversou com os professores, você sabia disso? Aí você tem que chamar para conversar, pelo amor de Deus com o material da escola não vai fazer. Entendeu? Por que tem hora que você tem que chamar e chamar sério. “Mas como eu vou dizer para a professora?” [Pergunta da pedagoga.] Eu digo, eu vou lá e converso com a professora. Dia da Páscoa, gente pelo amor de Deus [Demonstrando indignação com a maneira que muitas vezes essas datas são conduzidas pedagogicamente pelo corpo docente e pela equipe técnica da escola.], se nós não fizéssemos isso junto, ir lá e fazer, de repente, e olha que acontece um monte de coisa

que a gente não sabe. Quando a gente percebe já vê pronto [...]. Eu quase tive um filho, quando eu fico sabendo que o menino está indo para o segundo ano sem conhecer o alfabeto, sem saber escrever o nome, não tem explicação [Repete a frase]. E aqui na “Cora Coralina” é muito recorrente isso, é comum. Você tem um grupo de alunos que caminha, caminha porque a família está presente. E aí tem uma outra coisa comigo, professor já não fala mais, tem família que não acompanha os filhos. Eu falo gente, a família acompanhar faz uma diferença danada, ajuda e muito, mas isso não quer dizer que a criança não possa avançar se a família não acompanhar. Então você já não percebe mais esse discurso.

**Pesquisadora.** Já entenderam?

**Ieda.** Não sei se já entenderam. Mas pelo menos na minha frente [...]. E quando a gente vai para uma avaliação com o grupo, porque tem um grupo de profissionais da escola que são muito bons. E quando a gente senta para conversar um pouco sobre a EMEF “Cora Coralina”, por exemplo, com o grupo de Filosofia, um grupo que foi muito parceiro da escola, muito, muito! Os outros profissionais, principalmente do noturno, dizem que eles são professores que só nos atendem. [Indicando a colaboração desses profissionais na gestão da escola]. Os professores das práticas [de filosofia] eles não vão para a sala de aula e os outros professores não entendem. Apesar deles estarem aqui há muito tempo, eu vivo dizendo o seguinte, eles não são professores de Ieda, são professores da gestora da escola “Cora Coralina”. E aí quando a gente senta para avaliar com eles isso, essa produtividade da escola no campo do ensino aprendizagem, eles fazem a seguinte avaliação, inclusive tem uma pesquisa que eles organizaram, que já está até encadernada, se você depois quiser ter acesso, ficou bem legal. [Demonstra abertura à pesquisadora.]

**Pesquisadora.** Sim.

**Ieda.** Eles dizem que a escola teve um avanço muito grande, nesses seis anos, teve um avanço muito grande no que diz respeito à organização, e a comunidade vê essa escola de maneira muito positiva. As crianças entram aqui e tem garantido o horário delas de aula. A gente não dispensa aluno cedo, só através de bilhete. E em caso de falta de professores a gente se vira, o aluno está aqui dentro. Mas no que tange o ensino aprendizagem, nós não avançamos, Entendeu?

**Alexandra.** Entendi!

**Ieda.** Existe uma avaliação um pouco maior [Refere-se a uma avaliação interna elaborada pelo grupo Práticas de Filosofia.] que os resultados dizem que nessa escola o aluno não é muito respeitado por alguns setores da escola, eles falam da coordenação. O trato com o aluno poderia ser outro. Então percebemos que algumas práticas deveriam existir. Mas quando você senta com o profissional e a gente consegue intervir, assim como Davi está fazendo agora, neste momento, é uma coisa. E é muito interessante, como eles sabem que coisa a gente não concorda com algumas coisas, eles nos procuram. [Fala da relação estabelecida entre as gestoras e os alunos.] Esse coordenador que veio aqui [Refere-se ao coordenador que solicitou a presença de Davi para intervir junto às mães dos alunos da briga do dia anterior no portão da escola.], Davi vive me chamando a atenção, ele tinha uma dependência muito grande. Quando eu via ele fazendo algum tipo de abordagem com os alunos, eu dizia para ele, não é assim, não pode ser assim: “Então da próxima vez é você.” [Resposta do coordenador.] “Então você me chama, porque não pode ser dessa

forma, entendeu?” [Fragmento do diálogo entre o coordenador e a diretora, ao ser advertido de alguma ação que não privilegie um bom trato aos alunos].

**Pesquisadora.** A escola teve acesso aos resultados dessa avaliação?

**Ieda.** Sim [...]. Eu vivo dizendo que esse grupo de profissionais do “Cora Coralina” é o grupo do sonho de qualquer gestor que não quer muito ir para o embate. Com poucas exceções, os professores que questionam, poucas exceções. É um grupo que ele não concorda, mas também não tem argumento para contrapor aquilo que ele não concorda, entendeu? É um grupo assim, eu não entendo muito, eu não sei o que acontece com esse grupo da EMEF “Cora Coralina”. Eu entendo que a gente dá voz [...]. O grupo do turno matutino, é um grupo que você fica doente. [Ressalta a falta questionamentos.] Aí tem o grupo do vespertino, que se coloca mais um pouquinho, mas também não é muito questionador não, é um grupo que mais aceita. E tem o grupo do noturno, que é um grupo que aponta muito, mas não se propõe também a conversar [...]. E quando Davi fala que a gente pediu ao grupo das práticas de Filosofia para fazer uma avaliação, era porque a gente queria saber o que acontecia. A gente queria entender esse fenômeno. O que é isso?

**Pesquisadora.** E aí a pesquisa mostrou? [Davi retorna à biblioteca e retoma nossa conversa].

**Ieda.** Eu vivo dizendo que vou retornar, eu preciso retornar para a sala de aula. E eu não serei a profissional que eu era, eu era chata hein! Eu era aquela professora pentelha, pentelha. Aqui na escola, tem alguns professores que pentelham, mas não são de apontar, ou então, se esconde para falar. [Não dialogam, apenas dizem o que pensam].

**Davi.** É, eu acho que está naquela coisa da formação, não fomos formados para isso, para debater [...].

**Ieda.** Eu não concordo com isso não, eu não concordo!

**Davi.** Eu acho que o tema gestão participativa foi no primeiro momento em Cariacica, mostrou como se participa? [Fala historicamente do momento em que a gestão da Educação no município era percebida como uma gestão democrática, havia abertura entre a escola e o Sistema, espaço onde inclusive nasceu o Fórum de diretores no município.]

**Ieda.** Gente, nós não temos nenhum profissional aqui na escola que chegou ontem no grupo do magistério [...] Entendeu? São pessoas que já participaram de lutas e mais lutas e não conseguiram fazer essa ponte? Olha só, eu estou dizendo o seguinte, que eu não concordo com seu ponto de vista, eu vou colocar o meu, isso para mim é maturidade.

**Davi.** Mas eles não querem se colocar.

**Ieda.** Não querem se colocar para não se desgastarem, para não se comprometerem.

**Davi.** Mas até mesmo a formação tinha que entender que há esse desgaste, isso acontece no decorrer da vida, enquanto a gente viver. A gente vai dizer que tudo vai dar certo? [...]

**Ieda.** Por que eu estou falando isso, se a gente diz aqui na escola que damos direito à voz, e damos! E eu acredito que a minha prática seja essa, se alguém acha o

contrário, deveria conversar comigo. Se a gente diz, se a gente dá encaminhamento, se a gente ouve o grupo, eu não entendo o porquê?

**Davi.** Então olha o que eu penso, se você dá voz, você vai falar do seu ponto de vista. Se o seu ponto de vista for aprovado, então é isso que nós vamos executar. A partir do momento que nós vamos executar você vai ser responsável, você quer ser responsável? Você quer ser responsável?

**Ieda.** Então não é formação, não quer compromisso, é diferente! É isso que eu estou dizendo. E é verdade!

**Davi.** Você quer responsabilizar o outro pelos erros e pelas opções.

**Ieda.** E isso não é só na escola, aí eu concordo com você, infelizmente, esse é o mal do século, as pessoas não querem se assumir.

**Davi.** Do mundo, não de agora, desse momento. [História.]

**Ieda.** Eu disse aqui para ela, Davi. [Se refere ao período que Davi estava ausente da entrevista.] Que a avaliação do grupo Prática de Filosofia fez, aquela pesquisa... [Tenta lembrar o título da pesquisa.] Aquela avaliação que eles fazem que a escola teve uma melhora em termos de organização, que é uma escola bem-conceituada pela comunidade, mas no âmbito do ensino aprendizagem a gente não avança, se não me engana é “Que escola queremos”.

**Davi.** E nós estamos aguardando a nota do IDEB que sai no final desse ano, porque pelos dados que nós apresentamos, pelo alto índice de reprovação do ano passado [2013]. Em 2012 foi de 5% e de 2013 foi de 10%. Então dobrou e isso vai comprometer agora a nota do IDEB, vai comprometer!

**Ieda.** E isso eu não te falei, ontem, sabe o que eu ouvi na discussão do grupo do noturno, eu fico muito preocupada, com quem vai assumir essa direção, de como vai mesmo ser concebido. Porque de uma certa forma ou outra, a gente consegue segurar várias práticas dentro da escola.

**Pesquisadora.** Isso já está consolidado?

**Ieda.** A gente consegue.

**Davi.** Será que está consolidado?

**Ieda.** Eu acho que não.

**Davi.** Eu acho que não está consolidado [...].

**Ieda.** Aquela questão do respeito, que eu não sei se é respeito. [Presente no diálogo a gestão dos conflitos.] Isso a gente segura, a gente segura.

**Davi.** Agora, depois você fica revoltada! [Brinca com Ieda, como se quisesse provocá-la. Risos.]

**Pesquisadora.** E isso é ruim?

**Davi.** Não, isso é bom, isso é bom.

**Ieda.** Essa intervenção que ela acabou de fazer, agora. [Diálogo com as mães que brigaram no dia anterior, intervenção solicitada pelo coordenador.] Se a gente não tivesse aqui, se eu não tivesse te ligado, ele [coordenador] daria uma outra condução [...]. E aí muitas vezes quando a gente vai fazer uma intervenção em determinada

situação, eles dizem, “vocês não nos ouvem”. Parece que só o professor que tem razão. E como isso é real, nossa grande dificuldade. Olha só, eu não sei não, eu preciso de análise.

**Davi.** Eu acho que você tem que elencar as dificuldades.

**Ieda.** Não, estou lembrando de outra.

**Davi.** Agora de uma grande. [Risos]

**Ieda.** Não, mas são todas grandes. [Reportando-se à complexidade da gestão escolar.] Uma outra, uma outra, apesar de achar que a gente dá voz ao professor e o professor achar isso importante, eles falam, vocês vão sair da direção nossa, não sai não, vocês nos ouvem e não sei o que. Mas a gente não conseguiu instituir nessa escola, um representante de turma para participar de pelo menos um momento do Conselho de classe.

**Pesquisadora.** Representante de turma dos alunos.

**Davi.** Por que isso fere a autoridade.

**Ieda.** É autoridade?

**Davi.** A autoridade dos professores, isso fere.

**Pesquisadora.** Isso dito pelos professores?

**Ieda.** Essa é uma bandeira nossa [risos].

**Pesquisadora.** Ter a participação dos alunos no Conselho de Classe

**Davi.** Não conseguimos!

**Ieda.** Por isso que eu falo, que muitas vezes, tem uma outra diretora da rede, que faz bem, porque ela bate na mesa e diz vai ser, vai fazer e vai acontecer. [Acredito que neste momento Ieda percebe que às vezes a autoridade do diretor necessite se fazer presente, expressando a admiração pelo trabalho da colega.]

**Davi.** [Respira fundo antes de iniciar sua fala.] Aí cansa né? Cansa, sabia? Cansa! Estou até visualizando da minha varanda o pôr do sol, com um copinho na mão. [Acredito que neste momento ela esteja falando do desejo de relaxar, de um descanso da alma em meio à complexidade da escola.]

[...]

\*\*\*

## A gestão da Política Educacional: o financiamento do AEE

[...]

**Pesquisadora.** De maneira geral eu percebi em uma conversa que nós tivemos não ficou claro para mim, a posição de vocês sobre a inclusão. Eu não consegui entender. Tem um momento da conversa em que você, Davi, fala assim, “o meu conceito de inclusão é diferente” e eu fiquei extremamente curiosa para entender. Aí eu ouvi leda se posicionando, mas ela se posicionou no dia a dia da escola. Foi naquela conversa que nós tivemos no recesso escolar [10.07.2014]. [...] Eu me organizando para este momento de hoje, eu elaborei duas perguntas. Uma vocês não precisam responder agora, porque eu acho que não está no contexto. A outra pergunta foi a seguinte: como vocês gestoras concebem o processo e as políticas de Inclusão escolar? E por coincidência, você veio tocar no assunto, por isso vou aproveitar a oportunidade [...]

**Davi.** Mas você quer ouvir primeiro a história? [leda se ausenta da sala, demonstrando não querer participar.] A professora do AEE, o que é AEE? É a sala de altas habilidades, nós temos um polo aqui. [Davi se levanta para fechar a porta da coordenação, devido ao barulho do recreio.]. O que nós estávamos percebendo é que essa professora estava ficando muito na sala dos professores, muito, ociosa. [O coordenador entra na sala falando com um aluno, apanha algo em seu armário e sai.]. A sala do AEE, além de atender alunos no contraturno da escola ela vai atender alunos que foram indicados por outras escolas. O professor da tarde, faz o atendimento dele. [Fala do professor que atua na sala no turno vespertino]. Ele está sempre se movimentando, a sala está sempre cheia. E quando eles estão ausentes é uma reunião na SEME ou participando de um grupo de pesquisa que tem na UFES. A professora da manhã, a gente não vê esse mesmo movimento. leda chega na terça-feira pela manhã e diz, eu vou lhe contar uma coisa e quero saber se você sabia, chamou também a professora. “Você sabia que nós atendemos uma aluna de outra escola e que essa aluna não está matriculada no AEE?” “Não, não sabia. “Que essa aluna é irmã de um aluno nosso?” Não, não sabia. “E que ele é atendido pelo AEE?” Não. “Então presta atenção!” A pedagoga da escola da aluna comentou em reunião, não citou nome, começou a falar que aqui na EMEF “Cora Coralina”, nós inventávamos alunos para a gente receber mais recurso. Além dela ser a pedagoga da escola, ela é a coordenadora do censo na Rede Estadual, pela SEDU, eu não sei onde isso vai parar! [Apresenta a preocupação de responder publicamente por esta ação.]

**Pesquisadora** E como ela [leda] soube dessa falha?

**Davi.** A nossa secretária olhando o censo escolar, porque tem que casar as matrículas, ela procurou identificar de onde era essa aluna e ligou para lá. [Escola em que a aluna está matriculada]. Aí, quando ela ligou para lá, a pedagoga informou que ela não está matriculada, e que ela não é aluna nossa. E ela está sendo atendida aqui. Aí foi procurar saber, a menina estava sendo atendida. Bom, eu não sabia e leda não

sabia. leda chamou a professora. Aí a professora falou que ela estava fazendo o atendimento porque no grupo de pesquisa que ela está participando há uma hipótese, que alunos com altas habilidades tem uma chance muito grande do irmão ou de outro familiar também ser. Então, como a irmã mais nova também estava na rede, ela achou que ela iria fazer uma investigação, para saber se ela é ou não [aluna com altas habilidades]. Mas a escola não foi comunicada. A pedagoga daqui foi chamada para dizer se ela sabia disso. Sabia! Eu levei o papel para a pedagoga de lá para ela assinar a matrícula. Ela falou não. Essa aluna não tem perfil de altas habilidades, ela não será matriculada. A pedagoga daqui trouxe o papel e falou para a professora, olha, ela não vai ser matriculada. Mas mesmo assim a professora manteve o atendimento da aluna. leda falou “Eu vou levar isso para a Secretaria [Sistema] hoje, vou procurar a Coordenadora da Superintendência [SEDU], vou falar com ela e ainda, o que acontecer professora, você vai responder com a direção”. Só que a professora não tinha reação. Nem sim, nem não, não teve. E aí a gente viu o nosso erro, não acompanhar. A gente não consegue. É um atendimento que como atende o pessoal de fora e eles tem muitas reuniões, parece que é um grupo, que só utiliza o espaço da escola, não está atrelado, não é leda? [Momento em que leda retorna à sala.] Estou falando aqui, parece que o AEE é um grupo que só utiliza o espaço da escola. Aí ela que estava mandando fazer a matrícula na secretaria sem passar pela direção. E ainda bem que descobrimos, mas, foi pedido para que ela desse a relação de todos os alunos que ela faz atendimento, porque aí nós vamos acompanhar o momento dela na sala, para ela não ficar frequentando a sala dos professores, dando conta da vida de todo mundo. Ela falou que diminui o atendimento, porque ela está fazendo reforço com alunos com dificuldade do 3º e 4º ano que precisa. Chamamos a pedagoga, e a pedagoga sabia! “Só que isso não foi organizado por mim, não sou eu que estou fazendo isso”, é ela.

**leda.** Eu vou deixar vocês e vou resolver outras coisas.

**Davi.** Seu café.

**leda.** Não, eu trouxe para você.

[...]

\*\*\*

### **A gestão da formação: Inclusão e diversidade**

[...]

**Davi.** Olha bem, sobre a questão da inclusão, como eu entendo a educação inclusiva: para mim o nome é bem claro, é inclusão, é o incluir. Então para mim a inclusão não



seria somente o atendimento ao aluno com necessidades especiais centralizada na questão física dele, não seria só esse atendimento. Então quando você está em sala de aula, você vê que aquela criança ela não consegue acompanhar, ela não consegue se desenvolver ou ela passa por uma questão como *bullying* ou mesmo pelas questões de gênero. Então tudo isso deveria ser incluído: o pobre, o negro, a menina que é muito excluída de diversos processos em sala de aula, ou em jogo em Educação física, ou na fala dela, tem muito isso, até mesmo aquele que não interage. A gente tem [...] um aluno que agora interage um pouco mais. Mas ele tem um problema na voz, bem caricaturada, uma voz fanhosa. Sempre no silêncio e para mim a inclusão não precisaria ser somente com um professor de fora da sala. Acho que os professores da sala deveriam ter esse processo no trabalho.

**Pesquisadora.** Quando você diz professores você está dizendo todos que estão na regência?

**Davi.** Todos. No Encontro da Educação Inclusiva eu entendi, pelo menos é o que eu entendi, que a Educação Inclusiva seria esse processo da gente estar incluindo e a Educação Especial é o atendimento a esses alunos com necessidades especiais. Se é ou não, eu entendi desse jeito e penso assim. Posso mudar. [Demonstrando humildade.] E a questão das políticas, do que chega na escola, a gente sabe que a política é para a gente ter um novo olhar garantir direito a esse que precisa do direito. Agora o que chega à escola, eu vejo o problema no profissional que está vindo para fazer esse atendimento. Em Cariacica, o profissional vem fazer um atendimento em sala de aula, esse é o perfil, e quando a gente se depara com algumas realidades, não dá para ele trabalhar somente em sala de aula, não dá. Ele tem que vir para fora também. Eu vejo a professora da manhã, este ano tem esse perfil, de estar dentro e fora da sala de aula, observando outras coisas que não somente os que tem necessidades educativas especiais. Ela vai observando outros alunos. E nós temos profissionais que são quadrinhos. Essa que tem o problema com audição. Olha como eu estou falando, ela que tem problema com a audição, não são nem os alunos. Foi solicitado uma profissional para fazer um atendimento, porque aqui nós temos 03 alunos com problemas de audição, uma que é surda. Ela veio para cá e ocasionou atrito com uma mãe. As crianças não entendem libras, não entendem. E não querem que ela trabalhe desse jeito em sala de aula. Ficamos sabendo disso quando uma mãe veio fazer reclamação, foi quando nós fomos perceber, isso foi no mês de maio, que a profissional também tinha problemas de audição, ela também usava um aparelho.

**Ieda.** Nem ela se aceita.

**Davi.** [...] A mãe teve que falar com ela, olha, minha filha é igual a você. A minha filha quer ler os lábios, ela não quer que as pessoas interpretem ela como uma pessoa que tem uma dificuldade. E aí essa profissional está aqui na escola, ela está fazendo atendimento com os outros dois alunos? Mas é super ociosa.

**Ieda.** Eu vejo da seguinte forma, a questão da inclusão. Acho que na verdade nós temos que caminhar muito, e aí eu não estou falando nem da educação especial não, estou falando da inclusão mesmo. O que nos falta é formação, é conhecimento, temos de forma geral em termos de profissionais da Educação. Na questão da Educação Especial é pior ainda, aqui na escola é mais gritante ainda, eu vou falar um pouco daqui, desse espaço. A questão da Inclusão, quando Davi fala da questão de gênero, da questão de etnia, o trabalho não é feito por falta de conhecimento, não sei se é só

conhecimento, acho que entra também a questão de valores, de cultura, acho que perpassa esse monte de coisa, entendeu? E infelizmente aqui na escola, a gente tem algumas iniciativas, é verdade, tem alguns profissionais que eu acho que até mesmo por uma questão social, de vida, de postura perante o mundo abraçam uma causa e trabalham, questionam, mas de um modo geral, isso não acontece, são pouquíssimos. Agora, em relação à questão da educação especial, eu acho que o município de Cariacica tem uma política de educação especial equivocada, penso eu, muito engessada. [...] Eu não posso dizer se é equivocada, porque eu também não tenho conhecimento para falar dos Parâmetros Nacionais, que direcionam o papel da Educação Especial, mas na minha avaliação é muito engessado. Quando Davi fala que o atendimento tem que ser, e elas cobram isso, tem que ser dentro da sala, para mim é engessar qualquer tipo de trabalho. É a mesma coisa de você dizer que o professor só pode atuar em sala de aula, acho que isso não existe. Mas essa é a política de Cariacica. A questão de ter um profissional para atender uma escola com onze turmas, a gente sabe que, a gente tem de tudo aqui na escola em termos de atendimento da Educação Especial. Tem aquela que a família aceita e busca mesmo ajuda de um profissional; tem aquela que você sabe que tem algum comprometimento, mas não dá para dizer. Então se a gente analisar, a gente tem um grupo enorme aqui na escola e muitas crianças não tem esse atendimento. E ainda pior, o profissional que vem só 1 ou 2 vezes consegui discutir. Por que discutir com o outro professor é convencê-lo. Você tem que ter uma bagagem de conhecimento para convencer o outro da necessidade de você fazer um trabalho diferenciado e não temos, não temos. Então falta essa formação do profissional que atende. Há uma política no meu entender equivocada. E aí muitas vezes eu sinto que a gente é um faz de conta, é um faz de conta, infelizmente. Tem uma aluna, e aí eu me incluo enquanto gestora da escola, a escola não oferece muito. Nós temos uma aluna que está aqui com a gente já faz um tempo, ela está lá no 8º ano. É uma aluna que quer, ela quer, ela vive atrás de atividade, ela quer atividade e muitas vezes ela fica no corredor. E você cobra da coordenação, do professor. Que atendimento a mais nós podemos dar para ela? E aí a gente tem esse laboratório, é engraçado, eu não sei se o que eu vou falar é besteira. Mas engraçado que você percebe iniciativas bacanas do Governo Federal. Tem dinheiro, tem material de literatura, isso chega para escola. E o laboratório do AEE, que é o laboratório para atendimento especializado. Aqui na escola nós temos o laboratório de altas habilidades e esse que Davi fala, mas a impressão que ele não faz parte da escola. E realmente não faz parte da escola. É um laboratório que nós, enquanto gestoras, nós não pedimos, não sei... [Não conclui sua fala.]

**Davi.** É porque eles têm que apresentar resultados, a SEME e a UFES. Eles não apresentam resultados, eles nem falam exatamente o trabalho que eles realizam, como que são esses alunos, o que vem de fora. O professor da tarde, ainda apresenta, quem tem habilidade para pintura, para a escrita, que ele já falou comigo.

**Ieda.** E é uma coisa mais ou menos assim, chegou no município, na escola, nós não tivemos muita opção de querer ou não. Vocês vão ter de criar o espaço e a coisa vai ter que ser implantada. [Compreende-se a determinação.]

**Davi.** Nós não sabemos porque aqui é de altas habilidades.

**Ieda.** Por que veio? A escola não participou desse processo. Veio!

**Davi.** Nós não sabemos. Não existem dados.

**Ieda.** Tem a questão da formação, perpassa pela formação, perpassa pelo profissional, como ele encara isso. Uma das discussões que eu bato muito aqui na escola, é o seguinte: ah, mais tem que atender quem tem laudo. Gente, para que nós precisamos de laudo? Para que você precisa saber se o menino tem laudo? Vai fazer alguma diferença? Não vai fazer diferença, tem que atender, o menino está lá. Nós temos que descobrir, somos profissionais, vamos dar conta? Não vamos dar conta. [Essa é uma questão que está posta.]

**Davi.** Eu não sei. Eu acho que é porque a coisa é muito grande, e aí a gente vai aprendendo aos poucos.

[...]

\*\*\*

As compreensões dos *modos-de-ser-no-que-acontece* na gestão de uma escola pública no município de Cariacica/ES se deram na leitura de mundo daquilo que acontece na convivência cotidianamente, enquanto manifestações que revelaram o ser-gestor-escolar em uma vocação ontológica e em fundamentos que compreendem o “mundo” que habita o gestor escolar.

A exposição de uma analítica de sentido do gestor escolar enquanto sujeito ex-posto, posto à prova em uma travessia se projeta na leitura de mundo de um fenômeno que se revela no encontro com os outros na cotidianidade. De acordo com Heidegger (2008, p. 174), o encontro com os outros se revela na própria presença, essencialmente, em virtude dos outros.

De acordo com a análise aqui desenvolvida, o ser com os outros pertence ao ser da presença que, sendo, põe em jogo seu próprio ser. Enquanto ser-com, a presença “é”, essencialmente, em virtude dos outros. Isso deve ser entendido, em sua essência, como um enunciado existencial (HEIDEGGER, 2008, p.180).

Assim as descrições dos diálogos, enquanto princípio existencial, fenomenológico e dialógico em uma *analítica de sentido da experiência*, revelam o “visível” e o “invisível” na gestão escolar como resposta e entrega em um mergulho existencial e distanciamento reflexivo em um questionar o ser.

No jogo das manifestações inclui-se também o ser como sinônimo do parentesco ontológico (FREIRE, 1987), além do conjunto administrativo, financeiro, pedagógico, avaliativo, Política Educacional e conflito. Estabelece, o ser como possibilidade de “novas” relações epistemológicas e projeção de um discurso que contrapõe o hegemônico na gestão da escola pública. Relações anunciadas como um caminho estreito entre gestão escolar, existencialismo, fenomenologia e diálogo.

O ser-com os outros, ilumina uma co-presença, como também os modos de ser-si-mesmo, a quem a presença cotidiana vem ao encontro em um mundo circundante, círculo hermenêutico da cotidianidade em um conjunto de instrumentos em uma *ocupação-função*. É nesse jogo também, que se manifesta o ser-si-mesmo. Esta configuração nos abre a possibilidade de falar do sujeito do impessoal também como um sujeito ex-posto. O que se compreende no pensamento de Heidegger (2008) como anúncio da “disposição” em meio a conjunturas significativas do pedagógico, do administrativo, do financeiro, da Política Educacional, da avaliação, da formação e do conflito. Revela uma outra configuração ao falar dos modos de *ser-gestor-escolar*. Os diálogos apresentam os medos, os afetos, o pessoal, a ansiedade, a culpa, o tédio em meio ao instituído.

É a presença marcada pela impessoalidade que retira a responsabilidade de cada presença “Pode assumir tudo com a maior facilidade e responder por tudo, já que não há ninguém que precise responsabilizar-se por alguma coisa” (HEIDEGGER, 2008, p. 185). Pensamento que marca as preocupações dos *modos-de-ser-no-que-acontece* sem esconder os equívocos da aparência e as tensões de uma *ocupação-função*.

Assim os *modos-de-ser-no-que-acontece*, revelam as marcas da ambiguidade enquanto analítica de ser-com o outro e sujeito da impessoalidade na cotidianidade da gestão da escola pública, revelando o jogo do “foi quem” ou não foi “ninguém”. Cabe ao sujeito do impessoal, o gestor escolar, tomar a decisão.

Na travessia, o pensamento de Heidegger (2008) ilumina o ser, como propriedades indissociáveis dos acontecimentos apreendidos nas atividades diárias de uma *ocupação-função*. Interpretação de um movimento singular e pluralidade na expressão

de um jogo de manifestações, olhares, cultura e presença. Assim, as descrições compreensivas dos *modos-de-ser-no-que-acontece* com o gestor na gestão da escola pública, revela-se como marca do impessoal em conceitos que iluminam a travessia em um território de passagem, mas também mostram as preocupações e tensões.

Os diálogos revelaram um leque de tensões, preocupações com as ocorrências, com a escuta, com o cooperativismo, com o Sistema Educacional, com a formação dos professores, com a aprendizagem dos alunos, com os eventos da escola, com as avaliações externas e internas, com o tempo, com o financiamento, com a burocracia, com a ilegalidade e com o encerramento do mandato.

A travessia buscou ir além, assumindo como fio condutor a experiência, o descrever compreensivamente e hermeneuticamente os modos de ser dos sujeitos do impessoal. Compreensão dos princípios da experiência, das manifestações e acontecimentos, eventos, ocorrências de em um ir e vir iluminado por ambiguidades, falação e curiosidade revelam o discurso democrático na escola pública enquanto manifestação e anúncio *dos modos-de-ser-no-que-acontece* com o gestor-escolar e possibilidade de nomearmos o que foi visto, vivido e dialogado em um encontro. Como poderá também ser chamado dos modos com os entes intramundanos (HEIDEGGER, 2008, p. 114).

A seguir as compreensões-hermenêuticas dos movimentos da realidade que retratarão a subjetividade em uma objetividade, os *modos-de-ser-no-que-toca* na gestão da escola pública como modos de ser-gestor-escolar.

#### 5.4 OS MODOS-DE-SER-NO-QUE-TOCA ...

Neste modo de ser, a experiência se dá em compreensões-hermenêuticas daquilo do que Heidegger (2008) considera as disposições e os estados de ânimos do que toca e afeta o ser-si-mesmo no mundo, os medos, as emoções, a indignação, a culpa, e o

tédio se dão em meio à singularidade no cotidiano, dos acontecimentos e com os outros, em círculo hermético. Não deixando de se fazerem presentes história, angústia e paixão, nas denúncias, reflexões e limites, em interpretações do ser-si-mesmo. Em Larrosa (2004) as pistas de que o sujeito da experiência é também um sujeito marcado pela paixão, como sinônimo de liberdade e escravidão em sua exposição. E por isso ele corre riscos ao se revelar em pressupostos ônticos-fisiológicos nos diálogos em *modos-de-ser-no-que-toca*, sem fugir as compreensões do que Heidegger (2008) considera as disposições e/ou estado de ânimo.

Estas são as concepções da experiência enquanto um território de passagem de uma ocupação pública, onde o gestor escolar está sempre à prova, sendo possível compreender hermeneuticamente as tramas do cotidiano, do à-mão, do simplesmente dado, do impessoal e da paixão como traduções do ser-si-mesmo no mundo, ao revelar *o-que-toca* o gestor escolar em configurações de *Dasein*: ser-aí, ser-com, ser-em e ser-si-mesmo no mundo em uma *ocupação-função*.

Os *modos-de-ser-no-que-toca*, enquanto espaço de revelar os modos de pensar do ser-si-mesmo no mundo da gestão escolar, será o espaço das manifestações que contemplarão as denúncias, as escolhas, as reflexões, os questionamentos, a dor e o medo como escolhas autênticas de ser-mais ou ser menos em uma experiência.

Larrosa (2004) realiza contrapontos de que um sujeito sofredor e padecente seja incapaz de viver uma experiência. Ele está no mundo, porém, se nada lhe acontece ele seria um sujeito firme, inatingível e apático ao mundo.

O angustiar-se abre, de maneira originária e direta, o mundo como mundo. Não é primeiro a reflexão que abstrai do ente intramundano para então só pensar o mundo e, em consequência, surgir a angústia nesse confronto. Ao contrário, enquanto modo da disposição, é a angústia que pela primeira vez abre o mundo como mundo. Isso, porém, não significa que, na angústia, se conceba a mundanidade do mundo (HEIDEGGER, 208, p. 254).

A abertura se revela no diálogo como imperativo existencial, na fala de quem ocupa o espaço-tempo da gestão escolar da escola pública como possibilidade de anunciar as preocupações, os questionamentos, as angústias e o cuidado ao contar histórias, em

meio às tramas da gestão escolar em pressupostos existenciais, fenomenológicos e dialógicos do ser para anunciar os *modos-de-ser-no-que-toca* o gestor escolar.

Assim, compreender os *modos-de-ser-no-que-toca* o gestor escolar enquanto leitura de mundo e intersubjetividade com os fundamentos da gestão escolar em um conjunto, poderá se manifestar de várias formas em consideração do ser.

Em Freire (1987), *Pedagogia do Oprimido*, encontro pistas do que o autor considera dimensões significativas em compreensões de totalidade e singularidade, como espaço de problematização, metodologia e crítica em uma investigação.

Este é um esforço que cabe realizar, não apenas na metodologia da investigação temática que advogamos, mas também, na educação problematizadora que defendemos. O esforço de propor aos indivíduos dimensões significativas de sua realidade, cuja análise crítica lhes possibilite reconhecer a interação de suas partes (FREIRE, 1987,p.96).

Pensamento que possibilitou à pesquisadora, em um exercício de um mergulho existencial e distanciamento reflexivo, apresentar temas significativos ao mundo do gestor escolar em face das “situações-limites” cotidianas vividas na gestão de uma escola pública, assim como a crítica ao compreender esta cotidianidade.

A pesquisadora em compreensões de círculo hermenêutico, projetará o anúncio de novos temas significativos ao mundo do gestor escolar a partir das compreensões de *Dasein*, *ser-aí*, *ser-no-mundo*, em face ao conceito de “situações-limites” Freire, (1987) e das disposições e estados de ânimos Heidegger (2008) em uma analítica de sentido da experiência, como anúncio de um outro universo temático para pensar o gestor escolar.

Em Heidegger (2008) o conceito de enunciado emerge como um modo de interpretação e compreensão em um círculo hermenêutico.

Toda interpretação funda-se no compreender. O sentido é o que se articula como tal na interpretação e que, no compreender, já se prelineou como possibilidade de articulação. Como o enunciado (o “juízo”) se funda no compreender, representando uma forma derivada de exercício de interpretação, ela também tem um sentido (HEIDEGGER, 2008, p. 215).

A seguir os enunciados assumirão os sentidos das declarações significativas como marcas da história, dos estados de ânimos, dos fundamentos, dos pensamentos, da paixão e da vocação ontológica que marcam os diálogos e modos de pensar o gestor escolar enquanto ser si-mesmo no mundo em uma ocupação-função.

Os enunciados que seguem contextualizados nos diálogos, ocupam o lugar da demonstração a partir de si-mesmo, da predicação, ao requerer a presença do ser, de como se mostra. É mostrar os outros a partir de si-mesmo, a partir de um encontro em uma experiência. É fundar-se em uma articulação nos modos de mostrar a partir de si-mesmo e por si-mesmo na partilha existencial (HEIDEGGER, 2008, p. 216-217).

A optar por apresentar densas e intensas descrições da cotidianidade, os enunciados, os significados, os sentidos irão emergir dos fragmentos do diálogo realizado em 26 de junho de 2014, quando a pergunta geradora foi “o que é ser gestor escolar”. Tendo nossa conversa durado aproximadamente duas horas e trinta minutos.

Neste momento do nosso diálogo, Davi não estava presente, por estar resolvendo um conflito entre duas mães que acontecera no dia anterior, sendo solicitada pelo coordenador de turno, que afirmava não se sentir seguro, para mediação.

\*\*\*

### **Uma história construída.**

[...]

**Pesquisadora.** Vocês se conheceram aqui na escola? [...]

**Ieda.** É quando eu digo que foi um achado, temos uma história construída. Você imagina, a gente começar a perceber algumas afinidades em relação a Educação na mesa dos professores, é ali que você conhece os colegas e sua proximidade com a



prática em sala de aula. Nós conversávamos a respeito dos alunos e várias pessoas do grupo não conseguiam a mesma entonação. Viam um aluno que eu não via, e estávamos falando da mesma criança. Eu e Davi conseguíamos até mesmo no conselho de classe, traçar algumas coisas juntas. Foi bem legal! [...] Mas eu tenho uma questão em relação à organização da escola. Quando a gente assumiu a direção, eu falava com Davi, eu só assumo com você. Por que como eu já tinha a experiência com ela no caixa escolar, eu sabia da organização que ela tinha. E falei, eu só assumo se for junto com você, eu sou muito desorganizada [...]. Como a minha formação é de pedagoga, eu vou ficar com o pedagógico e você atua mais no financeiro pela sua organização. Mas em um determinado momento, se você me perguntar qual foi este momento, eu não vou saber lhe dizer, eu acabei assumindo o financeiro, o Caixa Escolar [...]. Ela fica mais na questão da organização. [Entendemos que ela está falando do planejamento da escola.] E ela consegue dar um trato melhor nessa organização.

**Pesquisadora.** Quando você fala organização você fala na dimensão da escola enquanto administrativo burocrático ou como pedagógico?

**Ieda.** Davi é muito organizada, ela consegue estabelecer, colocar no papel toda a organização da semana, todo o trabalho, todo planejamento. Ela é muito boa com isso. [Enfatiza.] Então eu fico supertranquila. Agora se você falar no burocrático, eu acabo assumindo também. Eu fico mais no financeiro, transito no pedagógico, que eu não consigo deixar [...] Mas não é só isso. Quando eu falo dessa questão dela está no planejamento ela executa também. Mas colocar no papel ela consegue se organizar bem melhor do que eu [...]. E tem uma coisa, que eu acho que isso vem me sustentando para a gente não pirar. Por exemplo, agora a gente tem feito isso, até então a gente não conseguia. Antes de Davi entrar no Mestrado, a gente ficava aqui na escola até doze horas por dia. E agora esse ano, a gente tem que estar organizada, como ela tem que se organizar eu acabo me organizando também, para cumprirmos as oito horas. [...] Quando eu digo que não sei o que é ser gestora, é claro que independente do que eu vejo, eu sou gestora dessa unidade de ensino, mas aqui dentro há outros gestores. Gestor é aquela pessoa que sabe organizar, que está mesmo para fazer os encaminhamentos, fazer com que a coisa aconteça. Mas estando à frente desta escola, eu fico me perguntando se esse é o meu papel. Por que eu acabo transitando muito lá no pedagógico, transitando não, fazendo! Olhando a questão disciplinar, entendeu? Será que é isso, eu acho que não [reflexão], eu tenho certeza que não. Então eu acho que se eu tivesse que recomeçar, não sei... [Não completa a frase, como se faltassem palavras para expressar o que estava pensando.]

**Pesquisadora.** Você faria diferente?

**Ieda.** Não sei, porque eu não sei o que é fazer diferente.

[...]

## A angústia

[...]

**Pesquisadora.** Diante desse relato de como vocês vivem a experiência, como vocês avaliam esse momento, esse não fazer?

**Ieda.** Aí a gente tem um problema muito sério. Porque nós já fizemos de tudo. A gente está inteirando seis anos à frente da escola, e aí a gente tem um problema sério, porque nós já fizemos [de tudo]. No primeiro momento a gente quis dar “porrada”, vamos dar “porrada”. [Parecer ser no sentido de cobrar boas ações para o melhor andamento da escola, não dando brechas para falhas.] Aí essa daqui [Referindo-se a Davi] em um outro momento, vamos animar, vamos ignorar, vamos fazer, fazer e fazer. Aí a gente não dava conta do nosso fazer.

**Davi.** A gente repensava: Não, qualquer cidadão é capaz de aprender.

**Ieda.** Vamos voltar, vamos ensinar, aí ensinava. Ah não, vamos levar para o grupo, aí foi o mais frustrante. Para mim, de todas as decisões, foi a mais frustrante. Por que o grupo é altamente corporativista. É muito cômodo para eles não ter ninguém que cobra, não ter ninguém que pega no pé. Aí, quem pega no pé, é a direção que não faz, a direção que não atua, a direção, a direção, entendeu? [Discurso do grupo.] Para mim o problema “X” dessa escola está na parte pedagógica. Avançamos em um monte de coisas, mas não saímos do lugar na aprendizagem do nosso menino, olha que triste! Olha que triste! [Anuncia uma tensão, ao diagnosticar no pedagógico um problema.] E quando a gente vai discutir com o grupo, vamos fazer uma avaliação? O grupo não faz! [Silêncio.] Ao contrário, o grupo elogia, coloca o trabalho pedagógico lá em cima. Eles nos procuram para reclamar. Que eles não têm acompanhamento [Referindo-se ao trabalho do pedagogo.], que é a gente que ajuda a fazer [as gestoras], e a gente diz: e agora? Vamos então avaliar? Não sabem, não fazem. [Diagnostica conflitos.]

**Pesquisadora.** Como vocês fazem avaliação daquilo que vocês já perceberam que não está dando certo?

**Davi.** É que eles também reclamam. [...]

**Ieda.** Eu acho Davi, que na verdade, na verdade, as bobas somos nós. [Parece produzir uma espécie de autodenúncia de que estão enganando a si-mesmas e, ao mesmo tempo, uma contraposição de que não são bobas.]

**Davi.** Nós estamos fazendo tudo errado, desde do início. [Parece concordar com Ieda.]

**Pesquisadora.** Mas tudo errado? [...]

**Ieda.** É, as bobas somos nós. [Fala com ar de frustração, cabisbaixa e fica a pensar.]

**Pesquisadora.** Mas é assim que vocês se colocam?

**Ieda.** Não, eu não me acho boba não! [Confirmando a sensação de frustração em relação à função e a contraposição de ser ativa.]

**Davi.** Eu acho assim, que a gente fala, mas chamar assim de boba é pensar será que nós estamos erradas nesse processo de acolhida, será?

**Ieda.** Nós já pensamos nisso. [...]

**Davi.** Mas será que essa falta de acolhida, ... [Pausa, não consegue expressar em palavras.] Não sei.

**Ieda.** Vamos montar a seguinte estratégia, vamos fazer o seguinte, vamos nos aproximar bem do grupo de professores, aproximar mesmo. Como nós não estamos muito presentes na sala dos professores, a gente não consegue ficar uma manhã toda, uma tarde toda sentada lá na sala dos professores, e nem no recreio, a gente até se organiza para ir em todos os recreios, porque é na hora da entrada e do recreio que o papo rola. Então a gente não perde essa oportunidade. Mas vamos nos aproximar mais para ver, mas, mesmo assim.

**Davi.** Não cumprem o seu papel. E no cumprimento do papel talvez ache que esse momento de cobrar do professor vai desgastar a amizade.

**Pesquisadora.** Vai levar para o pessoal.

**Davi.** Leva para o pessoal, isso mesmo.

**Pesquisadora.** E essa questão do profissional e o pessoal, o que vocês pensam disso no contexto da gestão escolar? Como é que vocês olham isso, qual é o olhar de vocês?

**Davi.** Quando você fala do pessoal, esse pessoal é entre eles ou entre a gente?

**Pesquisadora.** O olhar de vocês. Como vocês olham isso? Essa coisa que deveria estar distante e que está o tempo todo junto e interferindo uma na outra, o pessoal e o profissional.

**Ieda.** Eu e Davi, acredito que nós vamos ter posicionamentos bem diferentes. Eu já disse que eu tenho uma característica mais fechada, muito mais fechada. E tem algumas pessoas que você tem mais afinidade, você tem um relacionamento pessoal e tem outras pessoas que a gente só se troca mesmo no profissional, não dá para se aproximar muito, mas você trabalhando aqui. A grande maioria 70% desses profissionais são efetivos, ou já estão aqui há um bom tempo, quatro, cinco anos. Então você acaba criando vínculos que extrapolam o laço de trabalho. Então existe isso, mas eu acho que tem uma coisa muito bacana... [Nossa conversa é interrompida e duas demandas evidenciam a presença das gestoras.]

[A professora de Educação Física, procura a diretora e/ou a vice-diretora para ler o bilhete que será encaminhado aos pais a respeito da formatura dos alunos dos 9º anos. No mesmo momento entra na biblioteca o coordenador de turno vespertino que chama pela vice-diretora para encaminhar um diálogo com as mães da briga do dia anterior no portão da escola.]

**Davi.** Chegaram as mães? As duas?

**Ieda.** Quem é? É da briga de ontem? Mas precisa conversar, se já está fechado? [O coordenador pergunta se a vice-diretora atende? Rindo, ela responde que sim...]

**Davi.** Deixa eu esclarecer. É que ontem houve uma briga na frente da escola e o aluno envolvido foi ameaçado, aí tem que resolver para não se estender. [Davi se retira da biblioteca para conversar com as mães que aguardavam na coordenação da escola].

[...]

\*\*\*

### O desejo do registro e as reflexões

[...]

**Pesquisadora.** Vocês querem falar mais alguma coisa?

**leda.** Não sei. [Silêncio.]

**Pesquisadora.** O que vocês acham?

**Davi.** Não, eu acho que é isso, não tem nada inventado, em alguns momentos nós estaremos mais exaltadas, em outros mais decepcionadas, em outros pensando positivamente, vamos oscilando também. [Revelam a dinâmica das relações e sentimentos na cotidianidade da gestão.]

**leda.** Eu disse para [Pesquisadora], essa pesquisa veio a calhar aqui na escola, porque a gente quer deixar registro, deixar registro para a escola, registro para gente mesmo. Por que apesar de tudo isso, é um crescimento, é um aprendizado é um conhecimento pessoal indiscutível. [Revela a seriedade e compromisso com a pesquisa em sua reflexão.]

**Davi.** Já cheguei para leda e falei, se você soltar uma lágrima no final do ano, porque nós estamos indo embora ou porque alguém leu uma poesia para gente, você vai ver! [Demonstra humor diante das fragilidades.] Passaram mais ou menos uns três dias e eu volto. Eu acho é que nós não temos é vergonha na cara, por que nós vamos descansar e aí a gente vai querer assumir o Maracanã ainda. [Risos]

**leda.** Não, não, [...] eu já falei isso para [Pesquisadora], é uma doideira, você é consumida nesse cotidiano, a impressão que se tem é que em alguns dias, você sai daqui moída. Aí você pensa, gente que serviço braçal é este? E o seu corpo está moído, tudo dói, você está em migalhas mesmo. Eu acho que neste momento, a gente começa a refletir as nossas ações, quando a gente fala delas. A escuta como um momento de refletir a cotidianidade]

**Davi.** Nós trocamos informações toda semana, as angústias, mas acho que nós executamos muito e nesse executar a gente não reflete. [Excesso de trabalho.]

**leda.** Eu estava contando para ela [Pesquisadora] como o projeto prática de Filosofia nos ajudou.

**Davi.** Mais escolas da rede tinham que ter esse projeto. Ajuda muito o gestor a pensar suas ações.

**Ieda.** Muitas vezes a gente ouve que eles são profissionais de Ieda e de Davi. [Risos, ironizando a fala comum no espaço da escola.] Mas eles nos ajudam. Por que tem momentos que você vai fazendo, fazendo e nunca reflete o que você faz. Aí você precisa de alguém, com um outro olhar para ajudar. Por isso que eu falo que é um espaço de solidão, entendeu? Querendo ou não, aqui, nós somos em duas, imagina se você fosse sozinha. Apesar de sermos professoras [Ressalta a direção enquanto-espaço tempo de uma função.], nós somos excluídas desse grupo, nós somos excluídas, somos as diretoras. O coordenador, o pedagogo, por mais que estejam próximos da gente, também somos excluídas. Você se sente muito só. Você tem algumas pessoas dentro do grupo do magistério que você tem mais afinidade e consegue dialogar melhor, outros não.

**Davi.** Mas tem uma coisa, que eu ainda não tenho, ou tenho [Demonstrando não ter certeza.]: resposta, mas parece que ela não é uma resposta fechada. Como nós acreditamos neste espaço, nesta função, como nós acreditamos nisso, não é? [Pergunta para Ieda.]

**Ieda.** Acreditamos nisso? [...]

**Davi.** É porque parece que é uma coisa, até mais do que somente o espaço. É mais do que administrar, esse espaço, é mais do que isso. Para nós perdermos noite de sono, para a gente não ter a visão de que não estamos alcançando e ficar incomodadas por não estar concordando que tem que ser assim de qualquer maneira de qualquer forma.

**Ieda.** Eu penso que o profissional da educação tem que ser este, porque você não pode se limitar, eu não sei se eu estou entendendo o que você está falando, porque ser gestor, talvez agora eu consiga falar um pouquinho mais, não é só você administrar esse espaço, é muito mais.

**Davi.** Não sei se o gestor de uma empresa, é só o administrar a empresa, o gestor de banco é somente o banco, porque também tem todas as relações econômicas e políticas. Mas administrar uma escola são todas essas relações: emocionais, políticas e educacionais.

**Ieda.** Eu estava dizendo para ela, como esse espaço influencia diretamente na sua vida pessoal. Eu estou falando de mim, como amplia, muda. [Fala de ampliar horizontes.]

**Davi.** E como você tem que estruturar a família para viver isso. A família do diretor ela não pode entrar assim de qualquer jeito, “ah, minha mãe trabalha lá na escola”. [Relata que não é simples assim.] Tanto que meu filho falou assim, mãe deixa isso, deixa isso! O seu esposo já falou isso para você? [Pergunta para Ieda.] Então a família vem junto [...]. E os nossos filhos acompanham isso praticamente todos os dias. [Nossa conversa é interrompida pela chegada do coordenador, que anuncia que há uma pessoa aguardando para falar com a direção.]

**Ieda.** Meu Deus! Aqui tem um senhorzinho, eu sei lá quem é esse senhorzinho. Pode ser um matador de aluguel. [Brinca com o coordenador.] Não, peça para ele esperar que nós já estamos acabando.

**Davi.** Mas ele quer o quê? Vender? Não, deve ser o homem da camisa. [Camisas para os alunos que farão formatura]

**Ieda.** [Pesquisadora], dez minutinhos? [...]

**Ieda.** É isso aí, [Pesquisadora].

**Davi.** E você [Pesquisadora], se cansa?

**Pesquisadora.** Canso!

**Davi.** Cansa, porque é muita energia.

**Pesquisadora.** Meninas, eu estou percebendo que vocês têm outros compromissos.

**Ieda.** Eu tenho um compromisso às 19h em ponto, aniversário de uma amiga de trabalho.

[...]

\*\*\*

### **As linhas de fuga**

**Davi.** Eu vou falar daquilo que nós falamos no ano passado ou ano retrasado. Quando foi apontado que nós não trabalhamos as relações, eu não sei se o nome era pessoais.

**Pesquisadora.** Interpessoais.

**Davi.** Interpessoais [...]. Nós tivemos essa dificuldade de trabalhar o pessoal e o interpessoal. Eu acredito que por acreditar que nós alcançaríamos um trabalho de qualidade, que na nossa mente é para uma organização, e para que isso fosse alcançado a gente não teria muito tempo de cuidar do pessoal não. Nós teríamos o tempo de cuidar dessa administração pedagógica, da aprendizagem e do administrativo. Foi quando eu falei nessa época para Ieda, se nós estamos em uma instituição de Educação, a gente trabalha de alguma forma com seres humanos, cidadãos. Como nós falhamos nessa relação com o outro? Por que se a gente não trabalha com o ser humano, a gente teria que ter um trabalho de desperta isso nas pessoas. Como se dá a minha ação perante a sua e com o outro, eu acho que nós não conseguimos isso. Ficamos naquele ofício de executar, de trabalhar fazer realmente direito. Eu fiz essa análise com ela, eu tive muita dificuldade de trabalhar com as relações. O que eu percebo, essa é minha percepção, nós, eu acho que isso não é qualquer um também, nós nos aproximamos mais daqueles que estão alinhados com a nossa forma de trabalhar.

**Ieda.** De uma certa forma, eu falei alguma coisa, não tudo, porque eu não tenho muito essa análise sua não. Eu falo que de alguma forma o que se sobressai aqui na escola é mais o trabalho, do que o pessoal.

**Davi.** Nós descuidamos, e isso já foi apontado... [Sua fala é interrompida por Ieda.]

**Ieda.** Mas é uma relação mais melosa, que alguém engravidou, ficou seis meses fora, ah, você chegou [fala com ironia], sabe essa correria do dia a dia.

**Davi.** Eu acho que nós embrutecemos. Nós nos tornamos brutas, nosso carinho é bruto, nosso carinho é bruto!

**Ieda.** As pessoas sentem falta, ah, como você está bonita hoje! Essas coisas. [Demonstra não concordar com esse tipo de relação.]

**Pesquisadora.** E vocês são cobradas por isso?

**Ieda.** Somos! [Silêncio.]

**Ieda.** Mas eu acho que é muito interessante, cobram isso da gente em relação ao colega, ao professor. Mas eu não sei se os alunos percebem a gente dessa forma. [Risos.]

**Davi.** É para você. [Insinuando que eu deveria investigar o que elas falam. Risos.]

**Ieda.** É, seria legal!

**Pesquisadora.** Você gostaria que eu investigasse isso com o grupo? [Risos.]

**Ieda.** Até que eu gostaria de saber.

[Nesse momento nossa conversa é interrompida por um aluno que está na biblioteca e pede nossa opinião para ajudá-lo na escolha um livro para ele levar para casa]

**Davi.** Eu acho que nós embrutecemos. Mas é uma brutalidade para lidar com o mundo. Acho que é isso. Então algumas coisinhas que talvez no passado a gente dava conta, achava interessante, hoje em dia a gente... [Não completa a frase.]

**Pesquisadora.** De que passado você fala?

**Davi.** Talvez antes de entrar para a gestão.

**Ieda.** Eu vou te falar, lidar com o ser humano é muito complicado [...]. Eu tenho um problema que é o seguinte, se eu tenho uma relação mais próxima com você, eu consigo falar de mim, mas se eu não tenho, eu vou falar mais da questão profissional. Aí as pessoas acham que eu gosto mais dela, do que de você. Rola uma ciúmeira que eu não entendo para que esse ciúme, entende? [...]

**Davi.** Acho que eu nem te falei isso. No face [Facebook], quando eu entro, fico me policiando para saber se eu estou curtindo as páginas de todas.

**Ieda.** Você está vendo, isso é interpessoal? Não é não?

**Davi.** Ou então, eu ponho o vídeo e marco o nome de todo mundo, se eu esqueço de um nome, aí já viu! E a gente tem que trabalhar isso na gente também.

**Pesquisadora.** São desafios.

**Ieda.** Agora você imagina 77 ou 78 funcionários?

**Davi.** Acho que professores são 66.

**Ieda.** É muito engraçado que a gente ouve mais do grupo do magistério, porque a gente acaba tendo um maior contato. Mas em compensação, várias pessoas daqui não conhecem quem é a moça que trabalha na limpeza há mais de 10 anos na escola. Não sabe o nome, não dá bom dia. Elas reclamam da indiferença, entendeu? Então é por isso que eu não dou muita confiança também não [...]. Eu fico me perguntando, porque eu sou altamente carente, ninguém me dá atenção, ninguém me ouve também não! Além de você ter que administrar tudo isso, nós temos que administrar esse espaço de carência também.

**Davi.** Eu lembrei de um fato que aconteceu em 2010, quando meu pai faleceu, eu fiquei arrasada, isso foi em abril. Acho que em agosto, uma professora do noturno teve bebê. Agora não sei se ela teve o bebê em agosto ou se ela retornou em agosto, não sei. O que eu lembro é que ao retornar ela disse assim... [Sua fala é interrompida por Ieda.]

**Ieda.** Falou não, nos chamou atenção no meio do corredor.

**Davi.** E eu estava perto, não foi?

**Ieda.** Você estava junto.

**Davi.** Que nós não fomos visitá-la.

**Ieda.** Ela estava arrasada e queria até tirar a cadeira daqui. [Localização do professor efetivo.]

**Davi.** Porque nós não fomos visitá-la.

**Ieda.** E aí eu tentando contornar. Por que, você sabe. [Em tom de brincadeira.] Eu sou mais fina do que ela. [Risos.]

**Davi.** Mas o meu pavio subiu na hora, subiu. [Emociona-se neste momento.] Respondi, mas ninguém foi me visitar em casa quando meu pai faleceu. Eu acho que ela ainda está no lucro, ela ganhou eu perdi! [...]

**Pesquisadora.** Mas fez a pessoa pensar.

**Davi.** Por isso que eu acho que a gente endurece. Como é mesmo, aquela frase de Che Guevara? [Olhando para Ieda.]

**Ieda.** Ei de endurecer sem perder a ternura jamais. [Recita, mudando seu tom de voz.]

**Davi.** Eu acho que é mais ou menos assim. Ninguém pergunta de você, não pergunta como a direção está.

**Ieda.** Eu estou dizendo que é um espaço de solidão também, é um espaço de solidão. [Enfatiza, diminuindo seu tom de voz.] São várias cobranças, várias demandas, você tem que dar conta dessa relação interpessoal, você tem que dar conta do aluno, que você também tem que ouvir. Mas ninguém para pensar em você? Eu também sou ser humano, tenho desejos, tenho conflitos e aí?

**Davi.** Estou lembrando aqui de como a gente busca algumas fugas, na bebida, com remédio, com as drogas lícitas.

**Ieda.** Sim, é verdade, nós adoecemos!

**Davi.** Nós ficamos uma semana inteira indo aqui na frente. [Referindo-se a bares que ficam próximos a escola.] Porque tinha que dá um descarrego e a gente não sabia



como. Não era para resolver nada. [Enfatiza.] Era só para a gente relaxar e conseguir dormir em casa.

**Ieda.** É verdade. [Responde, pensativa.] Você recebe pressão do Sistema, são tantas cobranças e demandas que você tem que dar conta. Você percebe que em alguns momentos você não deu conta do mínimo. Por exemplo, tem uma questão que eu saio muito frustrada, a questão da aprendizagem dessas crianças. É dívida e dívida seríssima e muito séria que a gente não deu conta.

**Davi.** Eu acho que a gente se desencanta.

**Ieda.** Não, nós não vamos nos desencantar. [Demonstrando esperança com o amanhã.]

**Ieda.** Por isso que eu falo que eu tenho que voltar para a sala de aula [...]. A direção, eu acho, que é o pedaço que eu consegui dar conta e muito mal. E tem aqui um grupo [...] que não consegue falar. [Expressa sua indignação, seu tom de voz muda.] Eu digo com muita tranquilidade, se tem uma coisa que nós fazemos... [Bate no peito.] Podem dizer que nós não fazemos nada, mas isso nós fizemos. Nós damos liberdade para o grupo acabar com a gente. Acabam, mas a gente ouve. Depois a gente bebe e se entope no Rivotril<sup>36</sup>, se acaba, xinga o [...] até aonde não dá mais, mas a gente ouve. E muitas vezes a gente nem rebate, mas nós ouvimos [...]

**Davi.** Agora eu tenho uma preocupação na fala de ter que voltar para a sala de aula. Minha preocupação é a seguinte: depois de a gente ter passado por essa experiência com uma proposta de trabalhar o coletivo e você ir se desencantando e quando você voltar para a sala de aula, você volta para o individual. Eu faço o meu aqui e pronto. Eu tenho essa preocupação. Como vai ser? [...] Depois dessa experiência? Porque a visão que a gente passa a ter de escola, de Educação é muito ampla, ela muda completamente. A gente não pensa só nos 35 alunos da sala de aula. Quando você está na gestão, não é somente os professores, não é somente no Sistema, junta tudo.

**Ieda.** [...] Eu não suporto, eu tenho um problema seríssimo com as coisas muito prontas de cima para baixo, determinada, de não saber ouvir a outra pessoa, mas a gente vive isso cotidianamente.

**Davi.** Nessa função, a gente aprende muito sobre a questão política, não a política partidária, a política mesmo, que vai se dando no Sistema.

[...]

---

<sup>36</sup> Medicamento indicado para: ansiedade, depressão, transtorno bipolar, distúrbios do pânico, fobia social entre outras doenças.

\*\*\*

Descrever e compreender-hermeneuticamente *os-modos-ser-no-que-toca* o gestor escolar em sua *ocupação-função*, permite apontar o *ser-si-mesmo* como fio condutor da estrutura, dos fundamentos e dos sentidos da gestão escolar. Ação que se moveu em um terreno arenoso nesta travessia, porém, a trama se mostrou na aparência de um fenômeno que ao ser descrito e enunciado significativamente apresentou o invisível ao falarmos do gestor escolar na literatura.

Hermeneuticamente, o entrelaçamento entre singularidade e totalidade guiam os estados de ânimo, a maneira como as gestoras foram tocadas e/ou afetadas pela família, pela solidão, exclusão, avaliações, as sensações e emoções em uma realidade, marcaram os modos-de-ser-no-que-toca o gestor escolar.

As declarações, revelações e denúncias anunciam os *modos-de-ser-que-toca* o sujeito do impessoal, o ser-com, o sujeito da informação, o ser simplesmente dado (ser-em) em território de passagem. Revela-se na fala um sujeito apaixonado em sua *ocupação-função*. Os riscos entre liberdade e escravidão, ternura e firmeza, autonomia e heteronomia desvelaram as relações pessoais e interpessoais, familiares, sentimentais, as avaliações, os julgamentos, as cobranças, as drogas lícitas em *modos-de-ser-no-que-toca* o gestor escolar.

Os diálogos iluminaram e contextualizaram a práxis do *quefazer* na experiência. Compreensão-hermenêutica que se coloca também marcada pelo perigo de situações-limite, quando evidenciam caminhos de fuga que apontam o território das drogas lícitas, bebidas e medicamentos como busca de um sentido para entender e agir na realidade, para não perder noites de sono, para não adoecer. Na busca por uma estabilidade familiar, ouvir o pedido dos filhos em abandonar a *ocupação-função*. Na fala, na alma, dos amores e do corpo que sofre e convive com a angústia, que não perpassa a filosofia e sim a fisiológica do tédio, da frustração nos *modos-de-ser-que-toca* o *ser-gestor-escolar*.

Os diálogos revelaram na fala das responsáveis pelo *quefazer*, a autoria da história, como fragmento de uma época, que desvela/revela a autenticidade e/ou inautenticidade de um *quefazer* na gestão da escola pública. Algo que está além dos manuais de gestão escolar, que priorizam a conjuntura da gestão escolar enquanto regra dos princípios da Teoria Geral da Administração e dos anseios do neoliberalismo, revelando nos *modos-de-ser-que-toca* referências subjetivas, intersubjetivas e existenciais ao contextualizar a experiência.

Notamos que, para atender uma realidade complexa, composta por conflitos, emoções e situações-limites, escuta e diálogo emergem como um viés democrático em espaços de cobranças e demonstração da prestação pública de um *quefazer*, mesmo na convicção de que “ninguém” irá retribuir essa mesma escuta enquanto espaço de cuidado e humanização do gestor escolar.

As declarações deram vida a enunciados que tocam o ser-gestor-escolar, ser-no-mundo, *Dasein*, em compreensões dos estados de ânimo afetados por exclusão, sentir-só, relações, emoções, família, organização da escola, política, vida pessoal, história, registro, reflexão, trabalho, dificuldade, cuidado entre outras coisas que poderão emergir ao olhar sentido do leitor em efeitos de ser-si-mesmo na gestão escolar.

Os *modos-de-ser-o-que-toca* na presença sempre emocionada mostram como o mundo afeta o ser-gestor-escolar. Mostrando como o sujeito da experiência, se refere a si-mesmo na experiência. O sujeito da experiência, quando tocado e afetado pelos acontecimentos, pelas coisas e pelos outros, apresentou-se a partir das emoções, da indignação, do medo e da liberdade de dizer o que é e como é ser-gestor-escolar no contexto de uma escola pública. Projetando a relevância para pensar o gestor escolar em princípios existenciais que fogem a dimensões do cálculo.

Encontram-se em Freire (2006) aproximações que se dedicam a anunciar a dureza da ocupação/função e a ternura do humano em sua relação com o mundo. Em comum, a citação que culturalmente é atribuída a Che Guevara, enquanto expressão de sua vocação ontológica das lutas por outro mundo, “com firmeza e ternura”, Paulo Freire,

ao falar de Elza sua ex-mulher, já falecida no período, expressava “a ternura de Guevara” como um princípio de amor.

Falo em convergência pela possibilidade de aproximar Paulo Freire e a experiência do administrador da Cidade à experiência das gestoras que revelam seu ser, na gestão de uma escola pública. “Amar outra vez não significa nem exige de nós matar as lembranças, afogar as memórias, negar a vida que se viveu com o outro, esquecer o outro, negar o passado” (FREIRE, 2006, p.102). O “vir-a-ser” sempre esteve presente na trajetória de Freire.

As compreensões-hermenêuticas nos mostram que *modos-de-ser-o-que-toca* o gestor escolar na trama da cotidianidade, poderá ser traduzido por um sujeito exposto, vulnerável, mas que se adapta às situações-limites, como um constante “vir-a-ser” como possibilidades de aproximar o amor da família, da profissão como capacidade de reconstruir e como indissociados em uma relação homem-mundo, estrutura e ser, ser-si-mesmo e ser-com os outros. A vocação ontológica de ser, em uma *ocupação-função* se revela pautada na esperança em tempos de desesperança e no cuidado com as coisas que pertencem ao complexo mundo da gestão da escola pública.

No percurso de uma intersubjetividade na experiência, respondemos a uma pergunta: O que é e como é ser gestor escolar no contexto de uma escola pública? Desvelamos, revelamos e testemunhamos, no próximo capítulo, o que realmente se mostra em uma realidade. Não assumimos uma visão definitiva como resposta, mas sim o anúncio da riqueza de interpretações que revelam o ser-gestor-escolar enquanto fenômeno que se mostra e se esconde em um jogo de manifestações na gestão de uma escola pública no município de Cariacica-ES.

Assim os *modos-de-ser-no-que-toca* assumiram os sentidos

[...] via estados de ânimos, liberdade às coisas para que elas sejam o que são e como são, percebemos com maior clareza como o ser de tudo o que há, sua realidade, não está na coisa, em si mesma, ao modo de sua definição lógico conceitual, mas no seu entrelaçamento com as outras coisas do mundo, com os homens, formando, então o próprio mundo (CRITELLI, 2006, p.105).

No próximo capítulo os desdobramentos e considerações dos sentidos do ser-gestor-escolar e do vir-a-ser em um testemunho enquanto configuração de uma pesquisa existencial-fenomenológica-dialógica e os sentidos do ser-gestor-escolar.

## 6 QUINTO DIÁLOGO: OS SENTIDOS DO SER-GESTOR-ESCOLAR E AS CONFIGURAÇÃO DE UM TESTEMUNHO.

Deixar que a palavra “experiência” nos venha à boca (que tutele a voz, nossa escrita) não é usar um instrumento e sim se colocar no caminho, ou melhor, no espaço que ela abre. Um espaço para o pensamento, para a linguagem, para a sensibilidade e para a ação (e sobretudo para a paixão).  
(Jorge Larrosa)

Na produção deste capítulo assumimos as projeções do ser-gestor-escolar em pressupostos dos sentidos, do vir-a-ser e do testemunho, tomando o diálogo com a tríade teórica que marca esta investigação como tentativa de expressar os desdobramento de densas e intensas descrições do vivido, em uma *analítica de sentido da experiência*. Em diálogo com a tríade teórica expressamos os sentidos que emergem em círculo hermenêutico e da configuração de um testemunho, marcado pela temporalidade, onde passado, presente e futuro se convergem no anúncio do ser-gestor-escolar em Cariacica/ES.

É a partir das compreensões de uma rede de instrumentos, acontecimentos e afetos, que emergem nos diálogos, nas observações e no diário de pesquisa que o anúncio das projeções do ser-gestor-escolar se concretiza em círculo hermenêutico e composição epistemológica. Os diálogos, as observações, o diário de pesquisa desvelaram e revelaram preocupações, angústias, cuidados, tensões, tramas, conflitos, afetos, instrumentos, avaliações, política, financiamento e emoções ao tirar o véu do fenômeno que mostrava-se escondido pela tradição da Teoria Geral da Administração e em dimensões administrativas, pedagógicas e financeiras, para dar lugar às compreensões da experiência, do existencialismo, do diálogo, do *ser-no-mundo* (ser-aí, presença, ser-em, ser-com, ser-si-mesmo) na cotidianidade e da configuração de um território de passagem e abertura de um testemunho como manifestação do mundo daquilo que foi desvelado e revelado.

A angústia do passado marca o presente e projeta o futuro, como um tempo de novos enunciados em respostas a um questionamento: O que é e como é ser gestor escolar

no contexto de uma escola pública? Ação em que compreensões da presença foram interpretadas e projetadas em desdobramentos do ser-aí, ser-em, ser-com e ser-si-mesmo frente aos fundamentos, acontecimentos, instrumentos e na gestão de uma escola pública.

## 6.1 OS SENTIDOS DO SER-GESTOR-ESCOLAR

As interpretações e compreensões do círculo hermenêutico da cotidianidade enunciaram novos sentidos para o fenômeno gestor escolar em uma analítica de sentido da experiência, como possibilidade de tornar transparente a fala, a cotidianidade, os estados de ânimos, os instrumentos e os outros e modos de ser-gestor-escolar, como modos daquele que habita o mundo da gestão escolar. Compreensão que projeta o novo ao romper com a tradição em círculo vicioso de expor o gestor escolar em dimensões quantitativas.

Descrever densa e intensamente os instrumentos, aquilo que é simplesmente dado e à-mão do gestor escolar, desvelaram os documentos oficiais, a Política Educacional e as avaliações como registro das atividades do gestor escolar em modos-de-ser-no-que-se-passa, mostrando a objetivação em modos de ser. Os acontecimentos desvelaram a cotidianidade em fundamentos da tradição do mundo que habita o gestor escolar, mas anunciaram novos fundamentos inscritos na história do ser-gestor-escolar em um sentido originário das manifestações de ser-no-mundo.

O cotidiano do gestor escolar se mostrou marcado por fundamentos da administração, do pedagógico, do financiamento, mas também em fundamentos da avaliação, da Política Educacional, da formação e dos conflitos. Fundamentos que marcam os acontecimentos e projetam a marca do impessoal, dos outros, na convivência e ocupação-função do gestor escolar. Desvela as preocupações e também os

sentimentos que tocam a pele e permeiam o mundo que habita o gestor escolar. Como configuração das tramas que foram compreendidas em movimentos de um círculo hermenêutico onde os instrumentos e os acontecimentos não negam os modos-de-ser-no-que-toca o ser-gestor-escolar. Sendo esse o espaço para as projeções das emoções, da paixão, dos estados de ânimos, da angústia, enquanto sentidos do ser-gestor-escolar na cotidianidade da gestão de uma escola pública no município de Cariacica/ES.

As compreensões do par escuta e diálogo, em desdobramentos epistemológicos e da hermenêutica da cotidianidade, projetaram diferentes sentidos para compor um mundo que é “meu”, enquanto ser-no-mundo e ser-gestor-escolar, que vive a intensidade de um sujeito ex-posto, posto à prova em um território de passagem na gestão de uma escola pública.

O presente, existencialmente falando, um dos sentidos que projetaram o ser-gestor-escolar se deu marcado pela angústia em um leque de interpretações-compreensões e possibilidades. No pensamento filosófico de Heidegger (2008) a angústia poderá ser compreendida como um desvio “ontico-existencial”, disposição, familiaridade, interpretação fenomenológica, possibilidade e cuidado (*sorge*). Singularidade que se dispõe a revelar “como se está”, o ser em uma ocupação-função.

Enquanto possibilidade de ser da presença, a angústia junto com a presença que nela se abre, oferece o solo fenomenal para apreensão explícita da totalidade originária da presença. Esse ser desvela-se como *cura*. A elaboração ontológica desse fenômeno existencial fundamental exige a sua delimitação frente aos fenômenos que de imediato, podem identificar-se com a *cura*. Esses fenômenos são vontade, desejo, tendência, propensão. A *cura* não pode deriva-se desses fenômenos, pois eles mesmos nela estão fundado (HEIDEGGER, 2008, p. 248).

A angústia possibilitou a construção de uma nova história do mostrar a si-mesmo em uma travessia. Como algo que se dá junto ao outro, no impessoal, junto aos instrumentos, como simplesmente dado e que em interpretações de si-mesmo se dão junto aos afetos e emoções, ao declararem as preocupações com os fundamentos pedagógicos, administrativos, financeiros, avaliativos, formativos, políticos e dos conflitos na vocação ontológica do ser-no-mundo. Abertura, intencionalidade, possibilidade e projeção asseguram o descrever compreensivamente-



hermeneuticamente as questões de *Dasein* em uma *ocupação-função*, o que significa cuidado em compreensões existenciais.

Os princípios ôntico-fisiológicos da angústia em compreensões dos modos-de-ser-no-que-toca, marcaram a fala das gestoras enquanto linha de fuga ao lidar com as “situações limites”. As situações limites em Freire poderão ser compreendidas enquanto possibilidade de ser mais ou ser menos em uma vocação ontológica e construção de si-mesmo no mundo, mostrando o que somos quando estamos sendo, existindo.

Enquanto os temas não são percebidos como tais, envolvidos e envolvendo as “situações limites”, as tarefas referidas a eles, que são as respostas dos homens através de sua ação histórica, não se dão em termos autênticos ou críticos (FREIRE, 1987,93-94).

Paulo Freire (1987) nos alerta para as “situações-limites” que se encontram veladas, histórias que não lhe cabem outra alternativa senão adaptá-las em uma analítica de sentido da situação existencial concreta. Afirma o autor que as situações-limites não existem fora da relação homem-mundo sendo elas encontradas no cotidiano da gestão escolar.

O discurso existencial, fenomenológico, dialógico possibilitou um envolvimento existencial e distanciamento reflexivo descrevendo compreensivamente os modos-de-ser-gestor-escolar em meio a documentos simplesmente dados que querem no excesso de informação um “raio-X” da gestão democrática da escola em dimensões quantitativas e em instrumentos avaliativos que se mostram como um nunca “é” ele mesmo e sim algo para em compreensões dos modos-de-ser-no-que-se-passa. Os acontecimentos emergem em projeções dos conflitos, do pedagógico, do financiamento, do administrativo, da formação e da Política Educacional em fundamentos do ser-no-mundo em um território de passagem, diferente das projeções do simplesmente dado ao configurar a marca do impessoal na gestão da escola pública em modos-de-ser-no-que-acontece. Já as emoções, os afetos, as indignações, o desejo, culpa, as reflexões e as linhas de fuga, projetam os modos-de-ser-no-que-toca a alma do gestor escolar. Anunciando o gestor escolar em

experiências-efêmeras e experiência-paixão em um círculo hermenêutico da cotidianidade onde habita o ser e com o que ele faz publicamente.

Ao descrever compreensivamente uma realidade enquanto arte do interpretar, possibilitou exercer com rigor o anúncio de um círculo hermenêutico e descrever o fenômeno investigado enquanto projeção das compreensões da experiência, como um trabalho sério que aproxima o mundo dos teóricos a uma realidade, singularidade e totalidade em um pesquisar. No diálogo com os autores da tríade teórica, com as gestoras e as vivências dos encontros da pesquisadora em um pesquisar, realizamos a triangulação que iluminou um questionar o ser.

Foi no diálogo com a tríade teórica, que o ser-gestor-escolar em configurações de um pensar certo, projetou a experiência, a impessoalidade, as disposições, os estados de ânimos, os acontecimentos, a decadência, a práxis e a vocação ontológica do ser-gestor-escolar. Falar da impessoalidade, é falar do ser enquanto um ser da experiência, pluralidade, diversidade, multiplicidade algo que no pensamento de Martin Heidegger, anuncia a decadência.

O sentido semântico da palavra decadência, em nossa linguagem cotidiana é definida como o fim, ruína, mais filosoficamente em Heidegger (2008) seu sentido semântico é outro, que não a constitui de maneira pejorativa e sim em um território de passagem, de ser mais e/ou ser menos, de ser autêntico e/ou inautêntico, na práxis reflexiva em experiências compartilhadas.

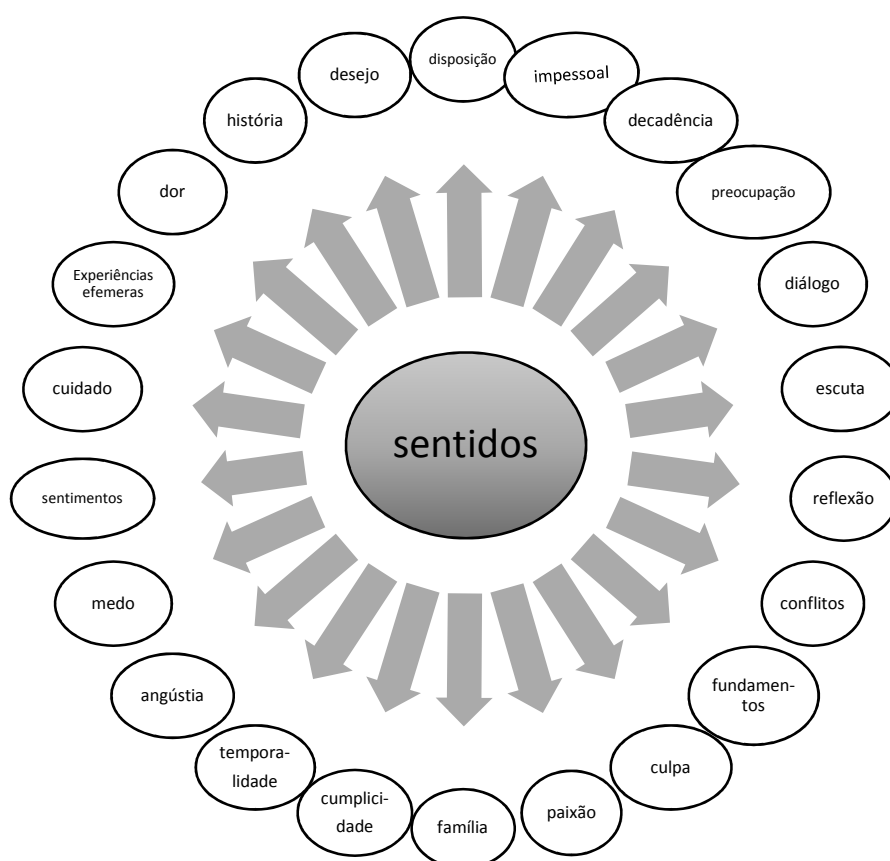
Ao aproximar a compreensão filosófica de decadência, aos sentidos de *ser-gestor-escolar* emergem três diferentes sentidos. O primeiro, de que o gestor escolar é o responsável por cuidar de sua ocupação-função, é o responsável por ser-mais ou ser-menos em sua vocação ontológica em se tornar autêntico e/ou inautêntico. Cabendo sempre o cuidado com si-mesmo ao interpretar o mundo circundante que está a sua volta.

O segundo, é que sua *ocupação-função* é uma atividade reconhecidamente pública e, por isso, é também impessoal.

O terceiro é de ser guiado pelos outros em um estar junto, imerso ao falatório, à curiosidade e às ambiguidades daquilo que o outro pronuncia, fala, recomenda, informa, determina e legisla em seu princípio ético formativo, ao assumir o compromisso de ouvir o outro em seus modos-de-ser-no-que-acontece.

Estas considerações colocam o gestor escolar à prova, revelando em seu dia a dia muitas vezes, aquilo que parece ser ignorado pelo Sistema Educacional, pelas avaliações em larga escala, porém, os princípios da decadência revelam um ser-gestor-escolar ético e/ou antiético, autêntico ou inautêntico, afinal a experiência se constitui enquanto perigo em uma travessia. Segue no quadro a seguir a tentativa de expressar os sentidos do ser-gestor-escolar.

**Figura 18 - Os sentidos do ser-gestor-escolar.**



Fonte: Elaborado pela autora.

Os três modos-de-ser-gestor-escolar em Cariacica, *modos-de-ser-no-que-se-passa*, *modos-de-ser-no-que-acontece* e *modos-de-ser-no-que-toca*, contemplaram uma rede de sentidos, instrumentos, acontecimentos, disposições, estados de ânimo e

história ao privilegiar o par escuta e diálogo. A experiência foi enunciada em temas geradores, temas significativos, fundamentos e sentidos daquilo que penetra a alma, resgata a história e anuncia os perigos e os limites de uma travessia como possibilidade existencial de ser-no-mundo, ser-aí, ser-em, ser-com e ser-si-mesmo de duas gestoras na cotidianidade da gestão de uma escola pública.

O ser-gestor-escolar em sua ocupação-função foi visto na responsabilidade de assumir o *quefazer* enquanto capacidade de formação do outro no mundo, mostrando a si-mesmo em meio a decadência, ambiguidades, curiosidades, falação e impessoalidade na convivência com o outro. É existindo que o ser torna-se ele mesmo.

Em uma investigação marcada por princípios existenciais, fenomenológicos e dialógicos, o par escuta e diálogo possibilitou a compreensão dos sentidos da experiência de ser-gestor-escolar. Somente *Dasein*, poderá se definir. *Dasein* não compreende uma realidade, quando é capturado ou previamente identificado em relação a um acontecimento, podendo fazer dessa captura sua própria transformação.

A ênfase nos diálogos potencializou a fala em manifestações que anunciaram os sentidos e os modos de ser-gestor-escolar como um princípio intersubjetivo ao contemplar a experiência em um círculo hermenêutico da cotidianidade. Daquilo que vem ao encontro do mundo, local que habita o ser.

Privilegiar a experiência e a cotidianidade enquanto fios condutores de uma *analítica de sentido da experiência* em uma realidade que se colocou também no desafio de descrever compreensivamente-hermeneuticamente o *ser-gestor-escolar* em sua cotidianidade, enquanto revelação e anúncio dos sentidos, fundamentos e *modos-de-ser-gestor-escolar* em uma cotidianidade. Abertura, possibilidade e projeção de um questionar que se desprende na intencionalidade de lançar-se ao mundo do ser e dos diálogos como contraponto à tradição e dominação que não consideram as reflexões de um encontro que humaniza e revela o ser.

A fala no pensamento existencial fenomenológico foi a base de uma tradução literal. Ela possibilitou “deixar ver” o gestor escolar em sua *ocupação-função* e anunciou uma

rede de acontecimentos, eventos, ocorrências, linhas de fuga, valores e afetos que revelam ser-*gestor-escolar* na gestão da escola pública.

As palavras deram sentido e anunciaram o protagonismo daquilo que foi sentido, visto e vivenciado em uma *ocupação-função*. Elas revelam as manifestações, as compreensões-hermenêuticas que se deram em um movimento dinâmico e na abertura de um leque de possibilidades de interpretações da fala e da experiência do gestor escolar. Elas, as palavras, desvelaram e revelaram singularidades em meio à totalidade de um mundo ainda pouco evidenciado, quando o tema e/ou discurso é o gestor escolar.

O jogo do *quefazer* na vocação ontológica poderá assumir uma outra aparência quando o encontro e o diálogo se unem como maneiras de revelar o ser-*gestor-escolar*.

Se o diálogo é o encontro dos homens para Ser Mais, não pode fazer-se na desesperança. Se os sujeitos do diálogo nada esperam do seu quefazer já, não pode haver diálogo. O seu encontro é vazio e estéril. É burocrático e fastidioso (FREIRE, 1987, p. 82).

Em Freire (1987) compreendemos o “parentesco ontológico” objetividade e subjetividade, como mistério que se encobre e descobre na intersubjetividade. Foi neste jogo de manifestações que o ser-*gestor-escolar* emerge assumindo as regras do jogo. O sujeito da experiência e do impessoal assume sua vocação ontológica de *vir-a-ser*, sendo considerado em alguns momentos um estrangeiro, quando algo está fora do lugar.

Ao continuar as compreensões do ser-*gestor-escolar* e da gestão escolar como um território de passagem, as compreensões do ser-*gestor* escolar estão configuradas a partir de agora em um pensamento de *vir-a-ser*.

## 6.2. SER-GESTOR-ESCOLAR EM COMPREENSÕES E SENTIDOS DE UM VIR-A-SER

Anunciamos o ser-gestor-escolar em círculo hermenêutico das compreensões e dos *modos-de-ser-no-que-se-passa*, *modos-de-ser-no-que-acontece* e *modos-de-ser-no-que-toca* em um discurso de possibilidade e projeção do *ser-gestor-escolar* do que aparece visível e invisível na literatura e em questionamentos do gestor escolar em compreensões de um território de passagem.

A travessia em territórios de passagem demonstrou ser perigosa, exigindo cuidado ao prestar atenção e escutar o gestor escolar e tutelar sua fala como caminho de acesso ao ser. O sujeito da experiência e do impessoal foi posto à prova, podendo ser considerado autêntico e/ou inautêntico em territórios de experiências efêmeras, experiência e pobreza, experiência e trabalho, experiência e coletividade, experiência e subjetividade, experiência e paixão, experiência e política, intensidade de um questionar que toma a experiência como ponto de partida e de chegada.

O *ser-gestor-escolar* foi desvelado, revelado e testemunhado, como verá o leitor no próximo tópico, como um sujeito apaixonado, abertura ética-estética de ser-si-mesmo no mundo que não poderá ser transmitida, apenas vivida, contada como um registro histórico e projeto de ser, impossível de ser repetido, nos alerta o filósofo da Educação Jorge Larrosa.

A expressão vir a ser advém de “Pedagogia do Oprimido” (FREIRE, 1987), expressão que indica a existência de um espaço de liberdade que venha a divergir da autoridade, que se mostre em uma operação simpática na comunicação de uma complexidade. Porém, não é um tema recorrente nas obras de Freire (1987, 1986, 2006 e 2011) e não aparece nos mais de 230 temas relacionados a sua vida e obra. Em Critelli (2006), encontramos a expressão vir-a-ser como marca dos rumos que nenhum outro ente tem, o de ser anunciado em um leque de possibilidades. Compreendemos assim sua abertura para a construção epistemológica o ser-gestor-escolar.

Ao compreender-hermenêuticamente as manifestações da experiência e do círculo hermenêutico em que os entes anunciam o ser em pressupostos do simplesmente-dado, do ser-em, do ser-com e do ser-si-mesmo, encontramos um leque de possibilidade e inteligibilidade em um ir e vir, aparecer e desaparecer como dinâmica dos modos-de-ser-gestor-escolar na gestão de uma escola pública. No entanto, pensando na intersubjetividade dos modos de ser, elegemos três.

Pensar essas questões em um círculo-hermenêutico nos mostrou a tensão e a diversidade que configuram existencialmente a experiência de ser-gestor-escolar ao tentarmos compreender uma realidade, que o sujeito habita, no impessoal. Estar sempre à prova, ex-postos às coisas, aos instrumentos simplesmente dados, aos acontecimentos e aos estado de ânimos em sua cotidianidade, conforme apresentado densa e intensamente nos modos-de-ser-no-que-passa, modos-de-ser-no-que-acontece e modos-de-ser-no-que-toca.

O poder do discurso ontológico se mostrou na abertura das compreensões do ser-gestor-escolar enquanto aproximações e possibilidades em um território de passagem. Território advindo de um tempo marcado pelo impessoal, em meio às curiosidades, ambiguidades e falatórios. É no jogo das ambiguidades, falação e curiosidade que o ser-gestor-escolar corre o risco de cair. Sem fugir às compreensões do que Heidegger (2008) considera as disposições e/ou estado de ânimo. Os medos, os afetos, as paixões, a ansiedade, a culpa, a angústia, os sentimentos e o tédio se dão em meio a uma tendência à individualidade na cotidianidade, no impessoal, com o outro nas ambiguidades, no falatório, na curiosidade e na legitimidade do círculo hermêutico e vocação ontológica.

A cotidianidade do *ser-gestor-escolar* revelou um tempo *chronos* e de ações uniformizadas. O discurso existencial-fenomenológico revelou a intersubjetividade do ser-gestor-escolar em seus modos de ser da cotidianidade, ao permitir descrever compreensivamente o dia a dia, as semanas, os meses desvelando a vida, o pessoal, os acontecimentos, as emoções, os fundamentos e a formação dos professores, em experiências efêmeras no círculo hermenêutico nos modos-do-que-acontece na gestão da escola pública.

O ser-gestor-escolar ao assumir a escolha do vir-a-ser como possibilidade e vocação de ser, estará predestinado à compreensão de uma realidade que se desvela e revela, na fala das gestoras, em algo que poderá ser mera aparência (Critelli, 2006) e mostrar-se falsamente em uma realidade.

Compreender a realidade da gestão escolar em princípios democráticos em modos-de-ser-no-que-acontece é estar aberto a compreender o impessoal, sem se fazer silenciado, como compreensão de ser-si-mesmo. A realidade evidenciada na fala das gestoras mostrou-se marcada por falsas leituras de uma realidade. Na abertura de ouvir o outro, a aparência da escuta não contemplava a fala, e sim o falatório.

Na mesa, metáfora utilizada pelas gestoras para expressar momentos de abertura ao diálogo e aos questionamentos do grupo, o anúncio em pressupostos existenciais de ser mais ao expor publicamente uma situação e buscar ser eticamente correta ao ouvir os segmentos da escola (nesse caso, o magistério) antes de uma decisão. Elas denunciam o falatório, a falação, o blá, blá, blá ao ouvir o outro.

É no conceito de falação de Heidegger (2008), trigésimo-quinto parágrafo de “Ser e Tempo”, que o ser-gestor-escolar no cotidiano, como o sujeito do impessoal, poderá se perder após um pronunciamento. A fala enquanto expressão do ser deverá também ser compreendida enquanto leitura de uma realidade, leitura de mundo e comunicação.

O ser-gestor-escolar, enquanto sujeito do impessoal, ao expor publicamente uma situação, assume a tendência ontológica da fala em sua *ocupação-função* de responsável pelo espaço democrático em modos-de-ser-no-que-acontece. Assumindo assim as compreensões de permitir àquele que ouve, o ouvinte, participar do que foi pronunciado. Está em sua cotidianidade correr o risco da fala tornar-se autoritária, nos alerta Heidegger (2008) em “Ser e Tempo”. A falação não se limita apenas à repetição da fala e sim a se apropriar do que se fala sem compreender, assumindo a inautenticidade ao falar. Ela é em si um fechamento, nos diz o pensador (HEIDEGGER, 2008, p. 233).



A constituição da fala poderá também demonstrar a falta de solidez em um pronunciamento como possibilidade de se falar de tudo sem ser compreendido, tornando-se um perigo, podendo excluir, adiar, conter ou atrasar o que foi colocado em discussão.

Neste percurso de densas e intensas descrições e em compreensões de um círculo-hermenêutico da cotidianidade e dos modos-de-ser-gestor-escolar, desvelam o ser-gestor-escolar das escolhas no mundo que habita o ser. Ao realizar suas escolhas, interpretar e comunicar em sua cotidianidade não poderá ficar escondido, ofuscado na comunicação de um pronunciamento em uma ocupação-função pública. Ação que indica a possibilidade de um vir-a-ser em pressupostos da vocação ontológica de ser-mais e/ou ser-menos na vocação ontológica.

O impessoal se apresenta no pensamento de Heidegger (2008), marcado pelas ambiguidades da falação e curiosidade enquanto fenômenos que atravessam o cotidiano da gestão escolar. A falação e a curiosidade poderão ser apontadas como responsáveis pelo não ir à frente em um projeto, uma ação, em uma formação que se dá na aparência de que já está decidido, mas na verdade ainda não está. Dando espaço ao nada fazer e ao nada acontecer em modos-de-ser-no-que-acontece.

O ser-gestor-escolar por ser um sujeito da ex-posição pública, está sempre envolvido em manifestações do tipo ouvir dizer a respeito de, dos segredos que circulam no corporativismo, dos silêncios nas reuniões que precedem uma decisão, fazendo emergir tanto a máscara do “concordo”, quanto a do “não concordo”. Campo de tensão nas tramas em modos-de-ser-no-que-acontece no cotidiano e gestão do administrativo, gestão do pedagógico, gestão financeira, gestão da Política Educacional, gestão da formação, gestão da avaliação e na gestão dos conflitos.

A curiosidade (HEIDEGGER, 2008) na cotidianidade da gestão escolar emerge na impessoalidade, nas manifestações que apenas se vê em um estar junto na cotidianidade, mas não se preocupa em compreender, apenas em ver o que interessa. Ela é um dos fios condutores da falação. Ela assume as características da dispersão.

A curiosidade está preocupada em não compreender os modos-de-ser-no-que-toca o ser-gestor-escolar, ela se dá na ambiguidade da coisa pública.

O ir e vir do ser-gestor-escolar na convivência cotidiana, enquanto compreensão do que se mostra e oculta-se em uma realidade se mostrou em compreensões e possibilidade de um vi-a-ser. Considerando a presença em sua abertura de ser-no-mundo em uma *ocupação-função* pública, onde tudo se fala e nada se vê, manifestando a aparência de que tudo é discutido, como nos modos-de-ser-no-que-se-passa, avaliação institucional, ofuscando e escondendo o que no fundo tudo se passa, no acúmulo da informação, mas nada acontece. “Trata-se de um escutar uns aos outros secretamente. Sob a máscara do ser um para o outro atua o ser um contra o outro” (HEIDEGGER, 2008, p. 239).

A gestão escolar enquanto espaço-tempo do saber, do conhecimento confunde-se também com espaço tempo de polícia em compreensões de um círculo hermenêutico na cotidianidade do ser-gestor-escolar. O cotidiano que habita o gestor escolar foi interpretado e compreendido hermenêuticamente como um espaço de conflitos. Compreensões que esta tese projeta como fundamentos da gestão escolar, algo que foi visto e por isso retirado o véu. Emergiram não só nos diálogos com as gestoras, mas foram vistas e contempladas nos encontros, nas observações e no diário de pesquisa da pesquisadora. Elas não foram contempladas nas descrições dos modo-de-ser-no-que-acontece tendo em vista, o rigor acadêmico dos cortes em pesquisa. No entanto, elas são contempladas enquanto registros da pesquisadora.

A ocorrência de assédio à alunas, crime cometido por um pedagogo, denunciado por elas. O afastamento de Davi em um dos diálogos para mediar um conflito entre duas mães no portão da escola; a morte de uma aluna, revelam o ser-gestor-escolar como um sujeito ex-posto em um território de passagem. Foram as gestoras da EMEF “Cora Coralina” que em situações de risco estavam à frente para minimizar os conflitos. Elas foram postas à prova, mostrando que a experiência é mesmo um território de perigo que habita o ser.

As ocorrências, enquanto fenômeno emergiram e pertencem ao mundo da gestão escolar. Em alguns momentos se manifestaram no mundo da escola enquanto conflitos em violências verbais, corporais entre alunos x professores, alunos x alunos, pais de alunos x pais de alunos. Em outros momentos elas se manifestaram no administrativo falta dos professores, nos atestados médicos, licenças médicas, prêmios incentivos, chamados da justiça eleitoral (para os professores que exerceram o papel de prepostos e mesários nas eleições para a presidência da república), greve dos funcionários da limpeza de empresas tercerizadas...

Elas se tornaram fenômenos que revelaram o ser-gestor-escolar em modo-de-ser-no-que-acontece, nas tramas da gestão da escola pública. Fogem à aparência de administração e organização escolar enquanto manual. Não faltam nesse mosaico ocorrências advindas de fenômenos naturais, como a chuva forte que alaga a escola, impedindo seu funcionamento.

O ser-gestor-escolar enquanto sujeito do impessoal na convivência, pertence ao mundo da gestão escolar e deverá em modos-de-ser-no-que-acontece, modos-de-ser-no-que-toca envolver-se com as ocorrências enquanto fundamento da gestão de conflitos indo de encontro aos instrumentos de um manual, ou em uma avaliação institucional nos instrumentos que marcam os modo-de-ser-no-que-se-passa.

O ser-gestor-escolar aparece enquanto característica de um fenômeno, à frente dos acontecimentos que envolvem também o outro, para intervir, cobrar, colaborar e prestar comoção.

Em compreensões de um ser-lançado, o ser-gestor-escolar em momentos de comoção como a morte de uma aluna, ocorrência não descrita nos diálogos, mas contemplada no “mundo” da gestão escolar enquanto fundamento dos conflitos, emerge nas anotações do diário da pesquisadora e por isso ilumina o diálogo deste capítulo. As gestoras não tiveram tempo de demonstrar seus afetos (choro, luto), pois os tramites administrativos roubaram sua presença em mais um exemplo de experiências efêmeras em modos-de-ser-no-que-toca em uma cotidianidade.

O ser-gestor-escolar se revela em modos de ir à frente, em caráter de urgência em mais uma circunstância. Dessa vez, a de interrupção da vida. Não podendo deixar-se abalar, pois precisavam cumprir o calendário escolar e fazer com que a escola funcionasse normalmente após um enterro. As gestoras teriam que agir rápido, afinal, a vida continua e se mostra em um agir.

Prestar solidariedade aos familiares, colegas da aluna e também dar satisfações públicas, pois a aluna morrerá algumas horas após ter saído da escola. Acionar a Secretaria de Saúde para as orientações e esclarecimento públicos do acontecimento foi um dos caminhos encontrados. Outras providências deveriam ser tomadas, afinal, as gestoras são aquelas que administraram a volta às aulas e a cobrança de alguns professores de que não deveria ter aula.

Assumir o “mundo” da gestão escolar na convivência com o outro, e com si-mesmo é compreender os modos-de-ser-no-que-acontece e os modos-de-ser-no-que-toca em compreensões em um processo de intersubjetividade. Nascimento e morte deixam de se fazer invisíveis e/ou desconhecidos quando o cotidiano do gestor escolar é anunciado na experiência de quem habita o espaço da gestão escolar, algo que não emerge na formação quando ela se aproxima do simplesmente dado em interpretações da gestão de uma escola pública.

A “morte” nivela-se a uma ocorrência que, embora atinja a presença, não pertence propriamente a ninguém. Se a ambiguidade é o próprio da falação, isso se dá, sobretudo, nessa fala sobre a morte. A morte que é sempre minha, de forma essencial e insubstituível, converte-se num acontecimento público que vem ao encontro do pessoal (HEIDEGGER, 2008, p. 328).

Na segunda-feira, as gestoras estavam lá para informar e esclarecer as circunstâncias à comunidade escolar e para evitar qualquer mal-entendidos. Como agir diante da morte na gestão escolar?

Simultaneamente estamos falando do ser-para-morte, algo que poderá ser aprofundado no pensamento de Heidegger (2008) em sua obra “Ser e Tempo”, mas não será feito aqui. Porém, não passará despercebida, ou como nada, ao anunciar um outro conteúdo para a formação do gestor escolar. Movimentos que não são

contemplados na literatura ao falar do gestor escolar e nem dos manuais que enumeram suas competências e habilidades na gestão escolar.

Desta maneira, projetar os modos-de-ser-gestor-escolar, em princípios da experiência e em modo-de-ser-no-que passa, em modo-de-ser-no-que-acontece e nos modos-de-ser-no-que-toca o gestor escolar se constituiu por em espaços-tempos de interação, singularidade e totalidade ao nos revelar as circunstâncias, as atitudes e as escolhas em meio a um círculo hermenêutico das compreensões em uma dimensão existencial que se mostra em face às “situações-limites”. Compreender uma realidade em que ele contemple e projete o que não foi anunciado, contemplado em fundamentos do ser.

Essas reflexões propiciam, ao mesmo tempo, uma compreensão concreta da realidade em que a angústia provoca um movimento de buscar e responder aquilo que está sendo adiado à medida que se sente afetado. Dar uma resposta demonstra sensibilidade em cuidar do outro, enquanto constituição fundamental da presença, tornando-se visível em sua medianidade.

As preocupações assumiram em modos-de-ser-no-que-acontece o espaço do cuidado com o outro como interpretação do ser-com e do ser-si-mesmo no impessoal.

Os diálogos com as gestoras anunciaram o ser-gestor-escolar em meio a sintomas, símbolos, fetiches, ocorrências, sentidos em seus modos-de-ser-gestor-escolar na gestão de uma escola pública. Manifestações que contrapõem a lógica tradicional para legitimar a inteligibilidade de um ir e vir, aparecer e desaparecer na gestão da escola pública.

Apresentar o ser-gestor-escolar em *modos-de-ser-no-que-se-passa*, *modos-de-ser-no-que-toca* e *modos-de-ser-no-que-acontece* configurou epistemologicamente novos enunciados, fundamentos, modos e sentidos para contextualizarmos o gestor escolar em pressupostos, existenciais, fenomenológicos e dialógicos.

O ser, no pensamento filosófico, existencial, constituiu-se teórico ao compreender o que se revela em uma realidade. O ser-gestor-escolar poderá ser compreendido como ser-si-mesmo na cotidianidade, aceitando ou não os desafios de ser mais ou ser menos

em meio às emoções, conflitos e Política Educacional como anúncio, de liberdade, projeção e formação. *Ser-gestor-escolar* é legitimar a escolha de responder ou silenciar como expressão de comunicação com o mundo.

O par escuta e diálogo projetaram anúncios e denúncias sem negar o silêncio das implicações de uma *ocupação-função*, o que se destaca como um compromisso político de ser-mais na vocação ontológica.

A gestão da escuta e do diálogo projetou outros enunciados como possibilidades de assumir um compromisso, o de estabelecer um projeto onde a gestão deverá assumir princípios da escuta e do diálogo com o outro, em contraposição a uma gestão sem escuta.

Cotidianidade, impessoalidade, estados de ânimos se deram na leitura de uma singularidade-totalidade que singulariza o ser-gestor-escolar em contrapontos ontológicos e marcas conceituais das compreensões do ser que revela a práxis em territórios de passagem, ao lançar-se, ex-por-se em um espaço-tempo aberto, como possibilidade de apreender, distinguir e expressar a experiência em projeções do ser-gestor-escolar.

Teoria e prática revelaram o ser-gestor-escolar como ser histórico ao viver e contar uma experiência. A sonorização de palavras autênticas, possibilitou recriar cuidar e formar em uma perspectiva existencial em *modos-de-ser-no-que-toca* o que está sendo visto, vivido, escutado, dialogado, questionado e compreendido na gestão de uma escola pública, realidade que se mostra também histórica.

As compreensões aqui apresentadas marcam a necessidade e urgência em pensarmos epistemologicamente o *ser-gestor-escolar*. Quais suas bases teóricas, metodológicas? Identificou-se historicamente um conjunto de princípios adaptados da Teoria Geral da Administração como configuração dos caminhos da *gestão* da escola pública. Aquilo que é simplesmente dado, advém da evolução das teorias pedagógicas e administrativas desenvolvidas na Europa e nos Estados Unidos da

América, vinculadas a orientações normativas do culto a eficiência com pouca atenção ao sujeito da experiência e do impessoal.

Pensar o gestor escolar em pressupostos existenciais fenomenológicos permitiu a essa tese avançar em meio a estudos e publicações que abordam a gestão escolar e o gestor escolar de maneira heurística. Assim como as publicações que falam *para* o gestor escolar e não *com* o gestor escolar.

O rigor do quinto diálogo se dá também nas compreensões do testemunho ao projetar uma totalidade.

### 6.3. O QUE NÃO FOI DITO, PORÉM, VISTO, DESVELADO, REVELADO E TESTEMUNHADO AO TIRAR O VÉU

Como proposta deste quinto diálogo, as evidências de um testemunho estão por se fazer presentes como intersubjetividades e compreensões hermenêuticas de uma realidade e maneira de apresentar ao leitor os movimentos que se mostram e também encobrem uma realidade, conforme pistas descritas nos-modos-de-ser-no-que-se-passa. Assim, entre idas e vindas de um pesquisar e *analítica de sentido da experiência* não faltaram encontros com o passado de ter ocupado a função de gestora escolar, como expressão dos desdobramentos de um pesquisar aquilo que toca a existência.

Compreender-hermeneuticamente o ser-gestor-escolar em Cariacica/ES, significa falar de um lugar ambíguo, onde passado, presente e futuro se manifestam na temporalidade e nas lembranças em territórios de passagem. Pensar que assume novas dimensões em marcos *existenciais-fenomenológicos-dialógicos* ao descrever compreensivamente na arte de interpretar, o *ser-gestor-escolar* na gestão de uma escola pública como direção possível de um testemunho.

Pelo testemunho todos consolidam aquilo que foi desvelado e revelado. Mas o próprio testemunho é mais do que a confirmação do desvelado/revelado, pois ele mesmo se desdobra como um momento desvelamento/revelação. Não só algo se torna real quando visto e testemunhado por um olhar (singular e plural) como, também, aquele(s) que vê (vêem), vê-a-ser juntamente com visto/testemunhado (CRITELLI, 2006, p. 86).

É no horizonte dessas compreensões em uma *analítica de sentido da experiência*, além do par escuta e diálogo, que também se deram em compreensões um testemunho, que é ousado para aqueles que enfrentam o risco de compreensões contrárias ao acomodar-se, e liberdade de pensar o ser-aí, o ser-com, o ser-em e o ser-si-mesmo do gestor escolar enquanto projeção de um vir-a-ser de uma ocupação-função em dimensões históricas, em que as marcas do ser são constituídas também pelo outro, aquele que não sou eu, em nosso ser-si-mesmo no impessoal, na cotidianidade e compreensão de uma realidade.

A hermenêutica da cotidianidade e descrição-compreensiva, no contato com fenômenos estatísticos convergiu-se na coexistência das lembranças do tempo que exerci a função de gestora escolar e abertura de uma pesquisa *existencial-fenomenológica-dialógica*, que, ao desvelar o tema de um pesquisar, busca ir às coisas mesmas para revelar um fenômeno em sua complexidade ao perceber as suas manifestações. De acordo com Critelli (2006, p.59), “[...] aquilo que cai na sua percepção não pode mais sair de seus cuidados[...]”. Levando em consideração o *logos*, aquilo que Heidegger (2008) irá buscar no pensamento grego para apresentar à fenomenologia como o que se mostra, não podendo ser assumido como individual.

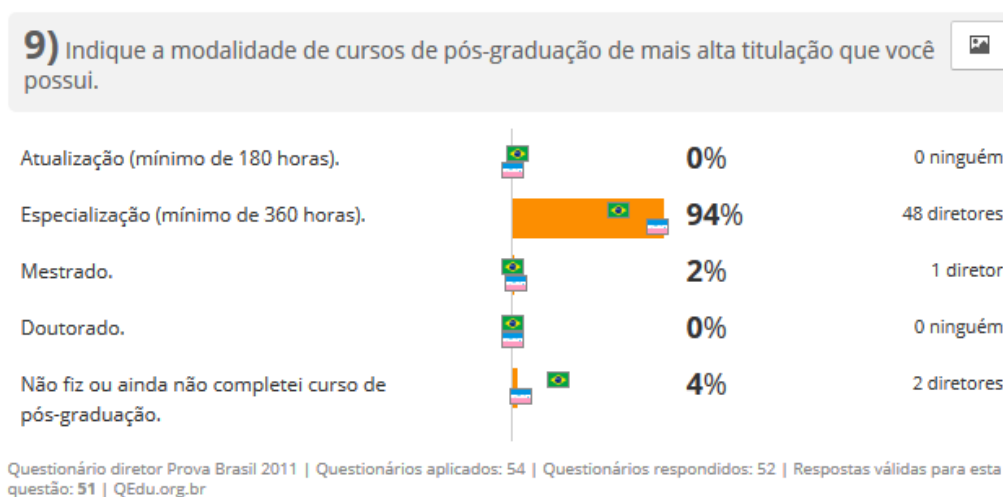
Compor o mundo do ser-gestor-escolar a partir de fenômenos estatísticos, convergiu em voltar no tempo ao buscar na memória algo que marcou a experiência da pesquisadora. A hermenêutica, enquanto arte de interpretar, não nos deixa dúvida em apresentar algo que se dá em uma coexistência em um questionar e desdobramentos de um método que privilegia o desvelar, revelar e testemunhar, enquanto iluminação de um fenômeno que se mostra. O testemunho se dá enquanto dimensão histórica do que foi revelado em uma conjuntura e *análise existencial da experiência* que anuncia o que se mostra em uma cultura, a do perfil do gestor escolar.



Ao consultar o *site* QEdu, como desdobramento de apresentar ao leitor o “perfil” da escola investigada, percebeu-se o que estava à mão, como um utensílio: fenômenos estatísticos que apresentavam o complexo mundo do gestor escolar em uma conjuntura e define o “perfil” dos *diretores/gestores* escolares da Rede Municipal de Ensino de Cariacica, principalmente em relação a sua formação-titulação.

O desdobramento, coexistência conduziu a pesquisadora ao questionário da Prova Brasil, de 2011, apenas uma única resposta, dos 54 questionários respondidos e dos 51 validados possuía a titulação de mestre. Pergunto, que fenômeno é esse que se mostra escondido em fenômenos de um questionário respondido na aplicação da Prova Brasil de 2011?

**Figura 19 – Coexistência e formação do gestor escolar em Cariacica/ES.**



Fonte: Cariacica (2015).

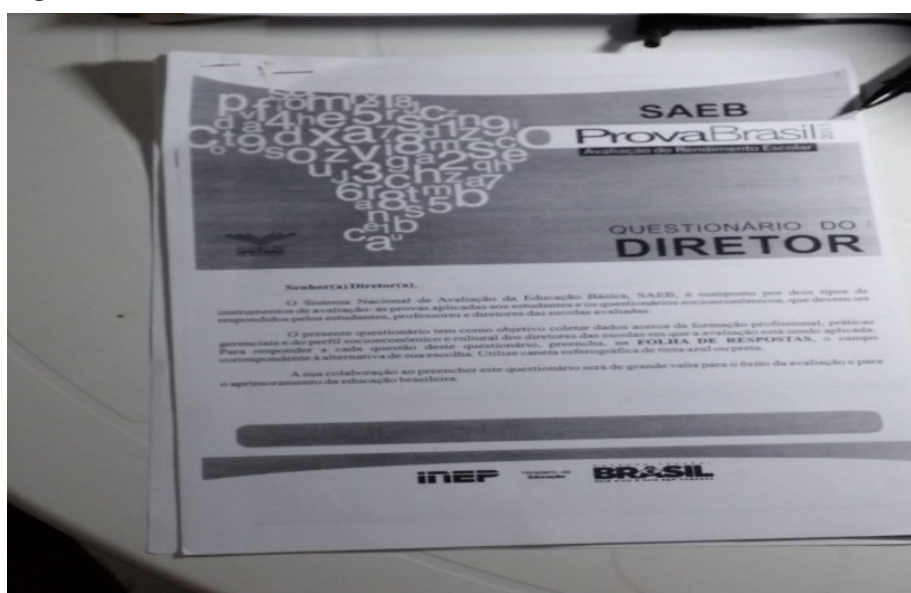
Essa informação causou-me emoção, perdi o foco, estremei, pois, os fenômenos me fizeram voltar ao passado como expressão da coexistência de um investigar existencial-fenomenológico-dialógico. “O acontecimento é comum, mas a experiência é para qual sua, singularidade e de alguma maneira impossível de ser repetida” (LARROSA, 2015, p.32).

Foi naquilo que é simplesmente dado na conjuntura, ao seguir protocolos da aplicação de uma avaliação de larga escala, respondendo a um questionário de 212 questões,

chegando uma hora antes do início das atividades na escola, supervisionando as salas de aula, recebendo os aplicadores (que não pertenciam ao corpo técnico da escola) e de olho no relógio e na dinâmica da escola para que nada saísse errado. Na memória, o registro de uma indignação ao responder aquele questionário. Momento que no impulso não cogitei reproduzir uma cópia para depois tentar compreendê-lo, algo que só faço agora, 4 anos depois, após o encontro com fenômenos estatísticos seguindo os movimentos de um questionar que se mostra e esconde um outro ao desvelar o ser-gestor-escolar em Cariacica. Este acontecimento transformou-se em testemunho, pela via de um pesquisar que desvela, revela e testemunha em uma realidade.

Agora no presente como projeção do futuro. Emoção e as lembranças guardadas ainda na memória legitimam a convergência de uma experiência em um mergulho existencial e distanciamento reflexivo em um investigar que privilegia a presença (ser-no-mundo). Sendo assim, o passado desvelou o presente e revelou a formação do gestor ao tirar o véu de um fenômeno. Compreender uma realidade não é algo estático, é banhar-se permanentemente de temporalidade cujos riscos não teme. (FREIRE, 1987).

**Figura 20 - Coexistência e o Questionário do diretor Prova Brasil 2011.**



Fonte: Oliveira (2016 – arquivo pessoal da pesquisadora).

Procuro dar vida ao passado e a partir de um arquivo morto, encontro a prova daquilo foi também uma prova em um território de passagem, a cópia do questionário do diretor da Prova Brasil/2011 e a resposta à questão de nº 9.

**Figura 21 – O testemunho: Resposta à questão 9.**

OR?

9. INDIQUE A MODALIDADE DO CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO DE MAIS ALTA TITULAÇÃO QUE VOCÊ POSSUI.

A Atualização (mínimo de 180 horas).

B Especialização (mínimo de 360 horas).

C Mestrado.

D Doutorado.

E Não fiz ou ainda não completei curso de pós-graduação.

SSUI

Fonte: Oliveira (2016 – arquivo pessoal da pesquisadora).

A circunvisão enquanto fenômeno que desvela o ente e revela o ser, anuncia uma preocupação, algo que não foi dito, porém visto, desvelado, revelado e testemunhado: a formação do gestor escolar. Ação que se encontra implícita a uma temática significativa conforme nos esclarece Freire (1987), não podendo ser capturada e esquecida, se fazendo presente em uma co-experiência reflexiva em pressupostos existenciais fenomenológicos.

A questão do gestor escolar adquire transparência em compreensões-hermenêuticas que emergem, oscilam, ofuscam-se, navegam e se movem na travessia de um pesquisar enquanto disposição de ser-si-mesmo. Enquanto *analítica de sentido da experiência* que apreende, distingue e expressa aquilo que se compreende além da tradição ao interrogar o ser. O ente, é tudo que se manifesta, cabendo aos princípios ontológicos descrever seus significados em uma rede de interpretações possíveis enquanto projeção dos sentidos de ser em uma *ocupação-função*.

Falar da formação do gestor se dá em meio a compreensões do círculo hermenêutico de um pesquisar onde o pensamento e descoberta assumem dimensões de liberdade e autoridade. Autoridade marcada pelo testemunho do que foi visto e não ouvido. Sem

o testemunho o que desvelado e revelado poderá ofuscar o singular em uma realidade. A coexistência de um questionar é compreender-hermeneuticamente o ser-em, o ser-com e o ser-si-mesmo como desdobramentos de alguém que se torna manifesto com o que aparece.

Assim em uma análise existencial da formação do gestor escolar enquanto desdobramento de um investigar, cabe aqui algumas indagações em relação a sua totalidade-singularidade.

Diante do que foi apresentado no quarto diálogo, dos modos-de-ser-no-que-se-passa, dos modos-de-ser-no-que-toca, dos modo-de-ser-no-que-acontece com o gestor escolar na gestão da escola pública, qual será o programa e os temas que deverão ser contemplados em sua formação? O conjunto, legislação e Política Educacional revelam a formação em nível de pós-graduação (*lato sensu*), mas ela garante os princípios de um gestor-pesquisador? Algo se revela nesta tensão, entre o real e o ideal em uma *ocupação-função* pública. A configuração atual da formação do gestor escolar, tem sido suficiente para iluminar o gestor escolar enquanto sujeito da experiência e do impessoal na realidade atual da gestão da escola pública? Ao que se percebe ouvimos o discurso da formação do gestor escolar pelo viés da meritocracia.

Olhando para o mais recente documento da Política Educacional brasileira, a lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) percebo que não há ações imediatas para contornar os questionamentos apresentados.

Na estrutura, as metas assumidas pelo PNE (2014-2024), contemplam a intenção do aumento de vagas na pós-graduação (*stricto sensu*). Não sendo explícitas as estratégias e os projetos que serão contemplados com esses investimentos. Quais são os pontos, as lacunas e demandas da Educação que necessitam de aprofundamento em suas questões? Seria a formação do gestor escolar uma das prioridades?

A meta 19 do PNE, apresenta o “tempo” de dois anos para a concretização da gestão democrática na Educação. Estabelece estratégias que dentro dos temas gestão escolar e gestor escolar enquanto o destaque fica para o envolvimento com a formação e a participação do *gestor* de escola pública em um processo democrático.

As estratégias são:

[...]

19.6) estimular a participação e a consulta de profissionais da educação, alunos (as) e seus familiares na formulação dos projetos político-pedagógicos, currículos escolares, planos de gestão escolar e regimentos escolares, assegurando a participação dos pais na avaliação de docentes e gestores escolares;

19.7) favorecer processos de autonomia pedagógica, administrativa e de gestão financeira nos estabelecimentos de ensino;

19.8) desenvolver programas de formação de diretores e gestores escolares, bem como aplicar prova nacional específica, a fim de subsidiar a definição de critérios objetivos para o provimento dos cargos, cujos resultados possam ser utilizados por adesão. (BRASIL, Lei 13.005, de 25 de junho de 2014).

Diante das estratégias, percebeu-se uma ênfase na avaliação como princípio legislativo das políticas educacionais, não só na organização da escola como também no gestor escolar. O que nos lembra a avaliação enquanto fetiche.

Ao que o presente indica, uma avaliação aberta ao excesso de opinião, a uma consulta pública, envolvendo a sociedade civil para avaliar os gestores escolares aparece como indicativo de mérito, vestindo a máscara do democrático. Ação que legitima este estudo enquanto anúncio da marca do impessoal, das ambiguidades, falação, curiosidade e de uma (anti)experiência na convivência do gestor escolar.

No dia 02 de fevereiro de 2015, espaço-tempo de construção, reflexões e vivências acerca dessa pesquisa, percebeu-se nas Políticas educacionais, medidas e incentivos para mais uma (anti)experiência o que de acordo com Larrosa (2004 e 2015) se revelam no excesso de trabalho e de opinião, ação que se mostra também nos *modos-de-ser-gestor-escolar*.

Por meio de uma consulta pública, vinculada aos meios de comunicação de massa, o MEC divulga o *slogan* “Diretor Principal”, como incentivo à participação da sociedade civil para opinar e avaliar os gestores escolares que atuam na educação básica.

De acordo com o jornal Folha de São Paulo (NERY; FOREQUE, 2015), o MEC pretende estreitar a qualificação dos gestores da escola pública a uma espécie de benefício avaliativo. O benefício exige adesão espontânea do gestor escolar. Os valores, ainda não foram fixados e começam a ser repassados após a conclusão do curso.

O pagamento do benefício fica condicionado ao desempenho em avaliação ao fim do curso. O valor ainda não foi definido, mas possivelmente vai variar de acordo com a formação dos gestores: aquele que possui título de mestre, por exemplo, pode ter um bônus mais robusto.

[...]

Hoje, não há estatísticas oficiais sobre a formação dos diretores: o dado coletado no censo é restrito aos que atuam na sala de aula. “O diretor é uma figura importante na escola: quem tem diretor mais qualificado tem desempenho melhor, disse o ministro Cid Gomes (NERY; FOREQUE, 2015).

A consulta pública consistiu em 03 perguntas: Como você avalia a importância de um diretor de escola da educação básica? Como você entende que pode ser valorizado o papel do diretor de escola da Educação básica? Gostaria de registrar alguma sugestão ou comentário acerca do tema?

Com o argumento de que a sociedade civil possa apresentar experiências, propostas, opiniões e sugestões ao Ministério da Educação, a consulta esteve disponível até o dia 03 de março de 2015. Segundo declarações do MEC, os resultados servirão de base para a criação de um programa e para um debate público. Mas qual? O meritocrático? O avaliativo? O que acontece? O que se passa? O que toca?

No entanto, essa leitura de mundo, revela a ausência pesquisas de opinião pública para avaliar os gestores públicos como prefeitos, senadores, deputados, governadores, secretários e demais profissionais que ocupam cargos públicos como médicos, engenheiros, advogados, enfermeiros dentre outros. Assim, algo se revela em meio à ambiguidade de um fenômeno. A iniciativa se justifica na declaração do Ministro da Educação pela ausência de informações oficiais a respeito dos gestores escolares. Tensão e complexidade anunciam a formação do gestor escolar em referências de uma conjuntura que não leva em consideração a cotidianidade, o impessoal, o singular, a subjetividade, o diálogo, como marcas dos modos-de-ser-gestor-escolar.

O conteúdo programático da capacitação foi anunciado em referências da gestão escolar enquanto administrativo, financeiro e pedagógico. No entanto, no diálogo e a escuta em princípios existenciais com aquelas que ocupam o espaço da gestão escolar enquanto território de passagem, as referências se revelam enquanto fenômenos e não como objetos e/ou conceitos estáticos. Ao contrário, elas se mostram em um jogo de manifestações, do impessoal, das ambiguidades, do falatório, da curiosidade, dos sentimentos, dos instrumentos, das coisas e das tramas.

Paulo Freire, em “Educação da Cidade” contribui com este pensar.

O descaso pelos sentimentos como deturpadores da pesquisa e de seus achados, o medo da intuição, a negação categórica da emoção e da paixão, a crença no tecnicismo, tudo isso termina por nos levar a convencer-nos de que quanto mais neutros formos em nossa ação, tanto mais objetivos e eficazes seremos (FREIRE, 2006, p.110).

O administrador/gestor Paulo Freire enquanto Secretário de Educação da Cidade de São Paulo, nos concede seu testemunho ao afirmar que nunca entendeu a leitura de textos sem a compressão de seus contextos políticos, culturais e históricos dos quais também fazemos parte. Como exigência de pensar a prática, não é possível ignorar a intuição, os sentimentos, os sonhos e os desejos, a prática se constitui de corpo inteiro. Paulo Freire, não nega a importância dos especialistas ao avaliarem a prática, mas orgulhasse dos momentos que olhou o mundo da escola com curiosidade, em um sentido diferente do que Heidegger coloca. Curiosidade que desvela a prática no sentido de abertura para ir conhecendo e/ou reconhecendo nela a teoria pouco ou ainda não percebida como superação do “saber de experiência feito”.

Na trama identifiquei limites na relação *gestor escolar versus pesquisadora*. Algo que emerge na exposição do primeiro diálogo, dentre as considerações do Programa Nacional Escola de Gestores, programa oficial da Política Educacional para suprir a lacuna da formação do gestor escolar. Movimento que demonstra tensão na construção de uma análise crítica por parte dos cursistas/gestores, indicando a necessidade de adaptações na proposta curricular das formações, conforme indicado por Gomes, Santos e Melo (2009) ao retratarem na experiência do estado de Pernambuco a necessidade de o curso aprofundar aspectos práticos da pesquisa,

assim como seus paradigmas (métodos, abordagens, classificações, coleta de fenômenos e análise de fenômenos).

Ao consultar a concepção de formação do Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica, encontrei orientações para o reconhecimento de diferentes demandas:

Reconhecimento da especificidade do trabalho docente, que conduz à articulação necessária entre a teoria e a prática (ação/reflexão/ação) e à exigência de que se leve em conta a realidade da escola, da sala de aula e da profissão docente, ou seja, das condições materiais e institucionais em que atua o gestor escolar (BRASIL, 2007, p. 11).

A ênfase no trabalho docente nas ações do diretor escolar, esconde um outro fenômeno: a ausência ou a pouca produção de pesquisas que contemplem temas como centralização e descentralização da educação, financiamento da educação, eleição de diretores, formação de gestores, relação público e privado, modalidades de ensino, PDE, PNE, avaliação institucional, programas educacionais, pedagogia do campo, dentre outros, o que intensifica a necessidade de uma formação crítica e política aos gestores.

As dimensões dos *modos-de-ser-no-que-se-passa* ao contemplar o tema avaliação institucional revelou as lacunas de compreensões em relação ao instituído pelo Sistema como abertura das compreensões de um outro fenômeno, o da formação do gestor enquanto gestor-pesquisador.

Neste *modo-de-ser-do-gestor-escolar*, percebeu-se no diálogo com as gestoras, o indicativo de equívocos do Sistema não compreendidos, totalidades que não são compreendidas em sua singularidade. O excesso de trabalho e a falta de tempo, impedem a emancipação diante do que está à-mão enquanto documento que se propõe a mostrar o retrato da escola.

É na vocação ontológica que a leitura do mundo poderá se dar de maneira emancipatória ou não, ao reproduzir ou lutar pela mudança, estando muitas vezes esse encaminhar nas compreensões do gestor escolar. Onde o questionar poderá ou



não se transformar em um acontecimento, evento ou ocorrência na realização de uma avaliação institucional.

A avaliação institucional se desvelou como um fetiche, máscara, fenômeno que oculta uma enquete, em que não se sabe sua finalidade, levando as gestoras a terem medo dos seus resultados, pois não se compreendia seus objetivos.

Conforme o diálogo que contempla a avaliação institucional para as compreensões dos *modos-de-ser-no-que-se-passa*, a configuração é da desesperança em espaços em que o Sistema “não ouve”. O anúncio da ausência de diálogo possibilitou a abertura de uma formação intersubjetiva, gestoras e pesquisadora, como espaço de expor as dúvidas e as compreensões que até então estavam na serventia. Revelaram a desesperança e a ausência de luta no final do mandato e o medo das intenções daquilo que não ilumina as compreensões de uma cotidianidade da escola. Principalmente quando a preocupação é com o cumprimento de carga-horária dos profissionais da escola em Jogos da copa do mundo.

Descrever compreensivamente-hermeneuticamente uma realidade, representou desvelar a formação como um fenômeno efêmero na escola em uma leitura ontológica que busca compreender o *quefazer* do gestor escolar enquanto ser-no-mundo (*Dasein*), que se aproxima e distancia simultaneamente dos discursos, da cultura, das “coisas”, dos sentimentos, da cotidianidade, dos instrumentos que estão a mão do gestor escolar.

A descrição do contexto da avaliação institucional se deu também nas compreensões dos eventos de um calendário mundial, coexistência com o calendário da escola, que se mostra em um jogo de manifestações que ultrapassa os muros da escola em sua cotidianidade. Mas que marcam a experiência do gestor escolar. Foi o que aconteceu com a copa do mundo, que adentrou não só nossos lares, mas também as escolas sem pedir licença, em um mundo globalizado.

No município de Cariacica, o reflexo do tema não foi diferente, principalmente quando falo da formação. O tema se desvelou nos modo-de-ser-gestor escolar, como uma

preocupação. Algo que na leitura da pesquisadora se mostra também em um impeditivo de reflexões.

Uma parceria entre UNIDIME, SEDU e Sistemas Municipais de Educação que adota em cumprimento do calendário, um programa de datas, temas e conteúdos nas escolas públicas do Estado, como proposta da formação de professores. Proposta dividida em cinco eixos temáticos, “Gênero e Diversidade na Escola”, “Relações Étnico-Raciais Afro-Brasileiras”, “Inclusão de Professores: saberes necessários”, “Educação Ambiental” e “Violência? Na Escola, gentileza!”.

Planejamentos, conteúdos, recursos audiovisuais, não foram suficientes para a reflexão de muitos profissionais, disseram as gestoras. Talvez porque a proposta tenha sido tratar temas tão complexos, como alternativas para o cumprimento de horário dos profissionais da escola, em dias de jogos da seleção brasileira. O que acontece também com a avaliação institucional.

Nessa lógica de destruição generalizada da experiência, estou cada vez mais convencido de que os aparatos educacionais também funcionam cada vez mais no sentido de tornar impossível que alguma coisa aconteça. Não somente, como já disse, pelo funcionamento perverso e generalizado do par informação/opinião [...] (LARROSA 2004, 158).

E assim, Larrosa (2004) nos alerta para a organização de currículos em pacotes, cada vez mais numerosos e mais curtos, reciclagem, mercadoria que em rapidez passam pela escola, tornam-se invisíveis na cotidianidade da escola, não se constituindo marca de um acontecimento.

O convite feito pelo autor é para se pensar a experiência enquanto experiência e sentido, caminham juntos quando a experiência é convocada a legitimar o campo pedagógico quando relacionada com o mundo de maneira objetiva e subjetiva simultaneamente. Ação intersubjetiva de uma pesquisa existencial-fenomenológico que com base em pressupostos de uma experiência do saber, foge ao excesso de informação-opinião, valorizando o acontecimento, a escuta e o diálogo como condutores da experiência e de uma formação intersubjetiva.

Pensar a formação do gestor escolar se dará também em uma compreensão do ser como fio condutor de uma “formação permanente”, nos revela Freire (2006), aquela em que os responsáveis pelo *quefazer* na gestão escolar possam ser convidados a pensar criticamente a prática. Qual o currículo das formações do gestor escolar? Diante da realidade, o pensador nos leva a compreender a força do currículo oculto, aquele que quase não é explícito na sua execução. Um caminho que se mostra marcado por tensões e complexidade, tendo em vista sua influência histórica, econômica, política e cultural acerca do tema formação do gestor escolar.

Voltando ao contexto e fio condutor dessas compreensões, a formação do gestor escolar em Cariacica, dentre os questionários validados, encontrei um percentual de 69% dos *gestores* tendo cursado graduações em instituições privadas e 31% em instituições públicas federais. À medida em que fui compreendendo o que se mostra, as análises revelaram, no período, 1 diretor com ensino fundamental incompleto e 1 diretor com ensino médio incompleto. Mas a aparência da formação inicial dos gestores se revela por 54% advindos do curso de Pedagogia e a segunda representação, 29%, advindos de outras licenciaturas. Não ausente à análise de modalidades de ensino, 88% cursaram cursos presenciais, 8% semipresenciais e 4% à distância.

Nos registros da conjuntura, do que está à mão, o ser se desvela, revela em diferentes modos de ser na cotidianidade como marca do impessoal na convivência com a formação continuada. As referências anunciam enquanto ser-si-mesmo no mundo, que em relação à teoria e prática, 98% dos diretores informaram terem participado de atividades de formação continuada, treinamento e capacitações nos últimos dois anos. Desses, 94%, que participaram da formação continuada revelam que quase sempre utilizaram os conhecimentos adquiridos na formação continuada contra 6% que anunciam eventualmente utilizar os conhecimentos aprendidos na formação.

A partir daí, continuo a descrever compreensivamente os fenômenos desvelados pelo questionário da Prova Brasil/2011, Sistema Municipal de Cariacica. Foram 54 questionários respondidos pelos gestores das escolas de Cariacica. Compreender-hermeneuticamente o *site* QEdU, e suas variações revelou, o retrato socioeconômico

dos gestores de Cariacica/ES, sendo possível identificar além da formação do gestor escolar, outras nuances como idade, questões de gênero e raça, que se revelam, enquanto inteligibilidade das compreensões dos *modos-de-ser-gestor-escolar* em Cariacica.

O universo da função é predominantemente feminino, reflexo de uma função ancorada em pressupostos da História da Educação Brasileira na legitimação de uma categoria profissional. A maioria dos profissionais, 46%, desvelam a idade entre 40 e 49 anos.

Ao serem consultados sobre como se veem em relação à cor da pele, emergem apenas 3 etnias: branco, pardo e preto. Possibilidade de uma leitura de mundo, que se mostra predominantemente ocupado por brancos. Apenas 4 (8%) dos gestores se mostram como ser-negro na gestão da escola pública, estatística em que também me reconheço e assumo a liberdade de incluir a diretora/gestora da escola pesquisada, assim como a diretora/gestora que cedeu o depoimento piloto. Ação que também sensibiliza a pesquisadora, tendo em vista suas implicações com este fenômeno. No Brasil, a mesma amostra apresenta apenas 8% dos gestores das escolas públicas brasileiras se mostrando em seu ser-negro, o que demonstra o envolvimento do tema com as questões culturais e históricas de um povo.

Outros fenômenos se mostram, ao anunciar o perfil financeiro desses profissionais, desdobramento de uma *ocupação-função*, ou nas palavras de Heidegger (2008), o emprego. Sendo assim, 40%, dos diretores localizavam-se na faixa de 5 a 7 salários mínimos. O que corresponderia a faixa de R\$ 2.725,01 (dois mil, setecentos e vinte e cinco reais) a R\$ 3.815,00 (três mil, oitocentos e quinze reais). Estando 46% dos gestores com uma renda familiar maior do que 10 salários, maior que R\$ 5.450,00 (cinco mil, quatrocentos e cinquenta reais). Tendo 74% declarado que trabalham única e exclusivamente nesta função.

Assim, pensar a constituição do ser-gestor-escolar em seus modos, sentidos e manifestações do ser se dá em exposições do que foi apreendido, percebido, revelado e testemunhado em compreensões hermenêuticas ao tirar o véu daquilo que pode estar por traz de um fenômeno, escondido.

Ao longo das descrições compreensivas do quarto diálogo, os modo-de-ser-gestor-escolar, revelou-se na experiência, cotidianidade e impessoalidade de uma função. Presenciei o que se revela em meio aos diálogos, as preocupações, cuidados, disposições do gestor escolar. As falas desvelaram novos fundamentos para se pensar o gestor escolar e as implicações com a sua formação. No sentido de se constituírem formar + ação enquanto sentidos, rumos, direções do gestor escolar. Percebi no diálogo com as gestoras sua preocupação com a formação dos professores, enquanto ser-com o outro e ofuscando a formação dos gestores escolares, como revelação de si mesmo no mundo, tendo o sido desvelado no primeiro diálogo, e na coexistência e intersubjetividade de um pesquisar.

No entanto, diante de tantos anúncios, denúncias, acontecimentos, ambiguidades, desvelam-se os nós, as máscaras, as tensões ao revelar e testemunhar em um pesquisar a coexistência que se manifesta em um cenário, onde o ser-em, o ser-com e o ser-si-mesmo foram anunciados nos modos de ser-pesquisadora, apresentando ao leitor as implicações de uma pesquisa-existencial-fenomenológica-dialógica que se manifesta na temporalidade de um pesquisar. Ao tirar o véu que cobre esse fenômeno, estive também a considerar o fio condutor que aponta a pesquisa existencial-fenomenológica-dialógica em princípios de uma *formação intersubjetiva* para pensar o gestor e a gestão escolar ao privilegiar o par escuta e diálogo, como possibilidade e vocação ontológica do ser-no-mundo.

Em Larrosa (2004), o sujeito da experiência é também o sujeito do impessoal e poderá ser transformado a qualquer tempo, considerando sua capacidade de leitura de mundo, enquanto vocação ontológica de transformar e formar-se na experiência.

É experiência aquilo que nos passa, ou nos toca, ou nos acontece, e ao nos passar nos forma e nos transforma. Somente o sujeito da experiência está, portanto, aberto a sua própria transformação (LARROSA, 2004, p. 163).

A gestão escolar, dentre os movimentos da impessoalidade e decadência, aponta o gestor escolar compreendido na representação de um espaço de convivência, ao ir às coisas mesmas para desvelar, revelar e testemunhar um fenômeno, que iluminou compreensões de um espaço-tempo marcado por uma inteligibilidade cotidiana, ontológica e história.

Assim, compreender a formação do *gestorescolar* em princípios do vir-a-ser, poderá se dar em meio aos modos-de-ser em pressupostos *do que acontece, do que toca e do que se passa* com o gestor escolar em sua realidade. Revela o ser na cotidianidade, no impessoal e de ser-si-mesmo no mundo (presença).

Pensar a formação do gestor escolar em princípios de uma formação intersubjetiva, significa compreender que ela se dá em meio à cotidianidade, ao impessoal, à curiosidade e falação que poderão levar o gestor enquanto sujeito do impessoal a se perder. O *ser-gestor-escolar em sua vocação ontológica de ser-si-mesmo* na cotidianidade terá que fazer escolhas em meio às tensões, emoções e conjuntura como anúncio de liberdade e formação. Espaço que se abre para destacar aprendizagens que se dão a partir da escuta e do diálogo em um círculo hermenêutico de ser-aí, ser-em, ser-com e ser-si-mesmo na experiência, cotidianidade e no impessoal na gestão da escola pública.

A seguir, momentos que legitimam a afirmação acima que compõe dialogicamente o discurso que configurou os tópicos anteriores e a partir de agora se colocam em assumir a trama enquanto testemunho de um pesquisar. Confirmação do que é desvelado e revelado em compreensões hermenêuticas da coexistência e condição ontológica.

## 7 (IN)CONCLUSÕES DO INÉDITO VIÁVEL

No momento em que estes as percebem não mais como uma “fronteira entre o ser e o nada, mas como uma fronteira entre o ser e o mais ser”, se fazem cada vez mais críticos na sua ação, ligada àquela percepção. Percepção em que está implícito o inédito viável como algo definido, a cuja concretização se dirigirá, sua ação.  
(Paulo Freire)

Assumi o anúncio das considerações de uma investigação que priorizou descrever compreensivamente em princípios hermenêuticos, a experiência de duas gestoras escolares (uma diretora/gestora e uma vice-diretora/gestora) estando elas no cotidiano de uma escola pública pertencente à rede municipal de Educação de Cariacica/ES, em princípios do ser em sua existência, ser-no-mundo, do par experiência e paixão, do par escuta e diálogo, do estado da arte de um fenômeno, da história deste mesmo fenômeno para assim expor o ser-gestor-escolar, a partir de um diálogo autêntico. O investigar nessas compreensões se dá no plano do inacabamento: de que nada está pronto, ou acabado.

Chegar ao final de uma investigação não significa dizer que ela está dada, pronta, articulada com seus pares como pensam aqueles favoráveis ao modelo metafísico. Ao contrário, é o momento de dizer que ela se encontra incompleta e aberta a novos questionamentos e projeções para compreender o ser-gestor-escolar.

Projeto os resultados de um mergulho existencial e distanciamento como movimento interdinâmico do método existencial-fenomenológico-dialógico de pesquisa, como caminho de atender aos objetivos e questionamentos dessa tese, algo que considero ter respondido enquanto logos de uma investigação que ilumina um novo pensar a respeito do ser-gestor-escolar. Dentro de concepções Freirianas esse pensamento passou pelo inédito viável ao projetar o ser-gestor-escolar.

A epígrafe nos dá pistas do que seja o Inédito viável, em Freire (1987) que poderá ser sonho, possibilidade, situações limites, “cansaço existencial”, “anestesia histórica”,

preocupações, fronteira entre o ser e o nada, política, ontologia, medo, ética, leitura do mundo, sentimento e/ou ação. Palavras que podem representar esta investigação.

O dia a dia na gestão da escola pública se mostrou em um constante ir e vir, na abertura para compreender hermeneuticamente o ser em sua cotidianidade. Percurso que se deu junto e com o outro, como resposta a uma pergunta: O que é e como é ser gestor escolar no contexto da escola pública? Mostrando o poder do par escuta e diálogo ao desvelar, revelar e testemunhar uma realidade. Enfatizando que não se trata de uma visão fechada, definitiva, o anúncio dessa realidade. A fenomenologia está preocupada com abertura e possibilidade de ser.

O ser-gestor-escolar revelou-se nas manifestações dos fenômenos, que se mostraram também em falsas aparências como parte do jogo do esconder e aparecem em uma rede de acontecimentos, eventos, ocorrências, espaços-tempos ocupados pelo ser-aí, ser-em, ser-com e ser-si-mesmo no exercício de uma *ocupação-função*. Se mostrando também em um campo de tensões, limites, história, conjuntura, ontologia em composições da cultura do gestor escolar.

Nessa travessia, o gestor escolar foi compreendido como um sujeito da experiência, do impessoal em territórios de passagem, em que mostrou além do seu *quefazer*, os estados de ânimos que estão implícitos a ele: paixão, amor, esperança, indignação, medo, tédio, angústia, cumplicidade, família, coragem, ansiedade, culpa... Dentre outros que o leitor poderá ter capturado ao longo da leitura dos diálogos. Se fazem presentes os limites, o perigo e as linhas de fuga.

Algo que só foi possível compreender, apreender, distinguir e expressar na abertura de um método que permitiu mergulhar existencialmente e distanciar reflexivamente nas compreensões-hermenêuticas daquilo que atravessou o escutar e o olhar da pesquisadora, não excluindo a intuição e os encontros que se deram também marcados por uma intesubjetividade. Assumi essas colocações que se fazem presentes em princípios da práxis, em contextos do inédito viável como projeção do gestor escolar.



O diálogo assumiu as projeções da liberdade de investigar o ser-com, o impessoal, problematizando o logos em uma ação humana, existencial, fenomenológica, filosófica, ética, estética, democrática, pedagógica, inclusiva na gestão escolar. Pensamento que permite à pesquisadora dizer a palavra em compreensões de um testemunho, ao se reportar ao passado, onde exerceu a ocupação-função e compreender o presente que projeta no futuro o discurso de uma ação-reflexão dialógica no espaço da gestão da escola pública, implícita aos fundamentos do mundo da gestão escolar em que habita o ser-gestor-escolar.

As compreensões hermenêuticas do inédito viável para intitular as palavras finais de uma investigação, se dão na práxis libertadora de um investigar, em que experiência, escuta e diálogo tornaram-se os princípios da ação em uma análise de sentido. Ação de um rigor acadêmico em que as exigências de um doutoramento em Educação apontavam que o inédito necessita estar presente na constituição de um investigar.

Como seguir a intuição, o desejo e a paixão sem perder o rigor acadêmico? Valorizar a experiência e o diálogo tornaram pública a fala de uma diretora e de uma vice-diretora em uma *ocupação-função* ao revelar a cotidianidade, o impessoal, a intersubjetividade, os documentos, os manuais em um círculo hermenêutico de um pesquisar. Projetando o ser-gestor-escolar em enunciados dos *modos-de-ser-no-que-se-passa*, *modos-de-ser-no-que-acontece* e *modos-de-ser-no-que-toca*.

Ação que não se pode negar, moveu-se em um terreno arenoso, pois os sentimentos estavam também no corpo e na alma que mergulha e distancia para refletir. Exercício que se mostrou teórico e formativo ao descrever, desvelar, revelar e testemunhar as implicações dialógicas da experiência e de uma pesquisa que também se configurou existencialmente em uma formação intersubjetiva entre as gestoras e a pesquisadora. A pesquisa existencial-fenomenológica não nega o envolvimento existencial entre pesquisadores e sujeitos da pesquisa, permitindo ao estudo apresentar as experiências pessoais da pesquisadora para chegar às compreensões hermenêuticas dos sentidos, modos e testemunho do ser-gestor escolar em uma escola pública.

O inédito viável pressupõe a responsabilidade de anteder às exigências acadêmicas na construção de uma tese marcada por uma proposta de pesquisa que enfatiza a escuta e o diálogo como pressupostos existenciais e éticos em sua metodologia de pesquisa como proposta investigativa de um fenômeno.

Na aposta, o diálogo se deu na liberdade e autenticidade com as gestoras, em inspirações e exposição do pensamento de Paulo Freire.

[...] Nossas experiências pessoais e as de outros docentes, estão contidas naquilo que dizemos. Não se trata de um assunto arquivístico sobre educação. Nem estamos respondendo a perguntas que alguém tenha feito. Talvez possamos captar os dramas da vida real naquilo que aprendemos dentro e fora da sala de aula. Nada mais convincente do que os fatos da vida real. O objetivo principal, para mim, é que a teoria consiga abranger o cotidiano (FREIRE; SHOR, 1986, p.13).

As falas das gestoras que participaram deste estudo, contribuem para a ênfase no diálogo como uma das dimensões do ser-gestor-escolar na *gestão* da escola pública. Assim como expõem o diálogo em preâmbulos de formação, compromisso que emerge de uma escuta sensível e da legitimação de uma objetividade/subjetividade de um *quefazer*.

Em suas falas, o anúncio da vocação ontológica das gestoras que participam desse estudo enquanto possibilidade do inédito-viável que desvelou, revelou e testemunhou a experiência de quem um dia ocupou a gestão da escola pública, fazendo dele o registro de um território de passagem. Registro esse que nos diálogos em modos-de-ser-no-que-toca expressavam o desejo.

Ao pensar a gestão escolar enquanto dialógica há possibilidade de projetar o diálogo enquanto fundamento da gestão do administrativo, gestão do pedagógico, gestão do financeiro, gestão das avaliações, gestão da Política Educacional, gestão da formação e gestão dos conflitos. Mas também em fundamentos do amor, da humildade, da confiança, do encontro e de um tempo. O diálogo é fonte de libertação e de coragem para abandonar o “gueto” e anunciar o mundo da gestão escolar. O diálogo em um encontro demonstra a vocação ontológica de ser mais e de um pensar certo, não aceitando as dicotomias homem x mundo, subjetividade x objetividade, singularidade x totalidade.

Assim, estou a falar de intersubjetividade e também de uma formação intersubjetiva, que se deram nos encontros de um questionar a experiência, entre pesquisadora e gestoras. Anuncio o diálogo enquanto um fenômeno humano que problematiza e ao mesmo tempo se abre para ação e reflexão impedindo a alienação em um pensar certo, provocando a interação em uma relação de confiança na vocação ontológica de ser-mais.

A tarefa ontológica fundamental de uma interpretação originária do sentido de ser inclui, portanto, a elaboração da *temporaneidade de ser* (*Temporalität des Seins*). É na exposição da problemática da temporalidade que se há de dar uma resposta concreta à questão sobre o sentido de ser (HEIDEGGER, 2008,p.56).

Enquanto singularidade-totalidade, da tarefa ontológica de um pesquisar, os fenômenos desvelados, revelados e testemunhados projetam novos enunciados, novos temas significativos para as compreensões do *ser-gestor-escolar*.

A paixão se ocupa em um território de passagem, das compreensões do gestor escolar quando posto à prova, onde o público se transforma em solidão e exclusão, quando as marcas do impessoal tencionam sua liberdade, por isso a gestão escolar, neste estudo, também foi compreendida como uma paixão. Amores, prazeres e desejos somaram-se à dor, à culpa, às linhas de fuga, à frustração e aos padecimentos ao escolher os rumos de uma paixão que suporta a vida e a morte.

Pensar os princípios que se mostram na constituição do *ser-gestor-escolar* assume hoje enquanto descrição fenomenológica do vivido as referências dos fenômenos como diálogo, modos-de-ser, cotidianidade, impessoalidade, estado de ânimo, afetos, instrumentos, decadência, impessoalidade, ambiguidade, temporalidade, mundanidade, ontologia, história, experiência, intersubjetividade, amorosidade, sentimentos, angústia, cuidado, tensão, circunvisão, conjuntura, instrumentos, exposição e passagem; que anunciam intencionalidade abertura e projeção de um questionar autêntico em princípios do inédito viável. O ser-gestor-escolar não mais pode ser enunciado apenas em princípios de monitoramento e liderança. A partir disso, ele deve também ser enunciado ser-com, ser-em, ser-mais e ser-si-mesmo no mundo como maneira de anteder aos anseios e expectativas das Políticas Educacionais.

Novos temas e sentidos emergem a partir de agora na literatura enquanto tema e compreensões do gestor escolar. Os logos de compreensões existenciais, fenomenológicas, dialógicas e hermenêuticas expressaram e projetaram uma rede de relações fenomenicas aprisionadas. Não sendo encontrado por esta pesquisa a possibilidade e abertura de falar do gestor escolar apenas em sistematizações burocráticas e em dimensões quantificáveis. Assumindo assim, a intencionalidade teórica-prática de novas relações epistemológicas e distanciamento do discurso hegemônico. Relação compreendida como um caminho estreito entre gestão escolar, gestor escolar, existencialismo, fenomenologia e diálogo em uma hermenêutica da cotidianidade.

Em resposta a um questionar uma *ocupação-função* que é pública implícita a concepções históricas, políticas e econômicas, o mundo da gestão escolar foi compreendido como um fenômeno que se mostra e esconde, sendo o primeiro passo desvelar o que está no mundo, ao desvelar o mundo que habita o gestor escolar ele se manifesta em fundamentos epistemológicos do poder ontológico: administrativo, pedagógico, financeiro, político, de formação, avaliativo e dos conflitos na *ocupação-função* do ser-gestor-escolar. No movimento do círculo hermenêutico, na fala de quem ocupou o *quefazer* da gestão escolar, a cotidianidade revelou os limites de análises em dimensões administrativas, pedagógicas e financeiras como leitura do mundo da gestão escolar como vem apresentando a tradição.

Estar na escola como representação desse ir às coisas mesmas para desvelar, revelar e testemunhar um fenômeno, dimensionou em compreender hermenêuticamente a gestão escolar em um espaço-tempo marcado por intersubjetividade, ontologia, temporalidade e história. Não deixo, no entanto, de anunciar as experiências efêmeras, os fetiches, a falta de tempo, o excesso de opinião em uma lógica generalizada de destruição da experiência, mas também pauto o amor e a paixão. Como diziam as gestoras inspiradas em Che Guevara e testemunho em Freire (2006 p. 92) “com firmeza e ternura”, “o amor e revolução estão casados” mostrando que compreender a história está relacionado também ao amor e à vontade política como um princípio ético em um inédito-viável.

A travessia mostrou-se densa, tensa e intensa como prova de assumir uma pesquisa existencial-fenomenológica-dialógica para responder à indagação: O que é como é ser gestor escolar no contexto de uma escola pública? Ainda assim, ela foi respondida e seus objetivos contemplados.

A tríade teórica em sua coexistência e intersubjetividade, contemplou um pensar certo, aquele que anuncia o ser-no-mundo (*Dasein*) como desafio de pensar o homem em sua existência. Assim, a formação do gestor escolar se constitui em um território aberto a novas possibilidades e projeções.

Não esquecendo de assinalar a incompletude e as incertezas como parte desse vivido, que não se tem certezas e sim falas autênticas, singulares em uma totalidade, testemunho do vivido em uma trajetória de pesquisa marcada pelo passado e presente, que se projeta no futuro.

A escolha feita foi de apresentar ao leitor densas e intensas descrições do vivido em compreensões-hermenêuticas dos diálogos com duas gestoras em sua cotidianidade, em que novos enunciados emergem para refletir epistemologicamente o ser-gestor-escolar. E assim, as implicações, os casos, as histórias, os dramas, a cotidianidade, a cumplicidade, as preocupações, o cuidado, os risos, o silêncio, a descontração, a seriedade, a tensão, o medo, a coragem, a esperança e desesperança, as emoções, afetos, os ressentimentos, a formação, os documentos, as avaliações, os conflitos foram descritos e apresentados em experiências-paixão, experiências-efêmeras, singular-total, a angústia-cuidado, as ocorrências, a família, a vida, a morte, a mudança, a inclusão, a exclusão, as pessoas, os documentos, dentre outros temas, que puderam ser anunciados como temas do ser-gestor-escolar.

Caetano Veloso, na música Dom de iludir, nos alerta que “[...] cada um sabe a dor e a delícia de ser o que é [...]”. Descrever, compreender e interpretar uma travessia no cotidiano da gestão de uma escola pública foi movido por uma aposta no humano, na experiência, no método existencial-fenomenológico-dialógico e em uma analítica de sentido da experiência como possibilidade de falar do cotidiano, da experiência, do

impessoal, do ser e da gestão escolar, para anunciar o ser-gestor-escolar. O campo continua aberto a novas possibilidades e projeções.

## REFERÊNCIAS

AGUIAR, Márcia Angela da S. **A política nacional de formação docente, o Programa Escola de Gestores e o trabalho docente.** Educar em Revista, Curitiba, Brasil, nº. especial 1, p. 161-172, 2010. Editora UFPR.

ALVES, Edson Pantaleão. **Formar formando-se nos processos de gestão e inclusão escolar.** Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2009.

ANDREOLA, Balduino Antônio. **Horizontes hermenêuticos da obra de Paulo Freire.** Boletim Bibliográfico. Porto Alegre, Faculdade de Educação da UFRGS, V. 10, n.1, p.83-102, 1985.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISADORES (AS) NEGROS(AS). **Relatório-Perfil 2009 das (os) associadas(os) da ABPN.** Disponível em: <<http://www.abpn.org.br/novo/attachments/article/13/Pesquisa%20de%20Perfil%20009.pdf>>. Acesso em: 19 Ago. 2015.

BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. **Pesquisa qualitativa segundo a visão fenomenológica.** São Paulo: Cortez, 2011.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação (PNE).** Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&id=16478&Itemid=1107](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=16478&Itemid=1107)>. Acessado em: 23 Jun. 2013.

\_\_\_\_\_. **Consulta Diretor Principal.** Disponível em: <<http://pddeinterativo.mec.gov.br/diretorprincipal/>>. Acesso em: 08 Fev. 2015.

\_\_\_\_\_. MEC/SED. **Escola de Gestores da Educação Básica.** Projeto curso de especialização em gestão escolar (Lato Sensu). Brasília. 2007. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=12337:esc](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12337:esc)>

ola-de-gestores-da-educacao-basica-apresentacao&catid=300:escola-de-gestores-da-educacao-basica&Itemid=693>. Acesso em: 20 Nov. 2013.

\_\_\_\_\_. Câmara dos Deputados. **Plano Nacional de Educação**. Brasília: 09/01/2001.

\_\_\_\_\_. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Secretaria Especial de Editoração e Publicações, 2012. 193 p.

\_\_\_\_\_. INEP/MEC. Secretaria da educação básica. **PDE Escola**. Disponível em <<http://pdeescola.mec.gov.br/>> Acesso em: 18 Jun. 2015.

\_\_\_\_\_. Câmara dos Deputados. **Plano Nacional de Educação**. Brasília:09/01/2001.

\_\_\_\_\_. **Lei n. 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: Ministério da Educação – Imprensa Oficial, 1996.

\_\_\_\_\_. **Lei n. 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 10 ed. Petrópolis, RJ: DP et Allii, 2009.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 9.424 de 24 de dezembro de 1996**. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9424.pdf>>. Acesso em: 04 ago. 2015.

CARIACICA. **Secretaria Municipal de Educação**. Disponível em: <<http://www.cariacica.es.gov.br/category/educacao-seme-2/>>. Acesso em: 16 fev. 2015.

\_\_\_\_\_. Secretaria Municipal de Educação. **Plano de Ação**. Cariacica, 2014.



CASANOVA, Marco Antônio. Impessoalidade e existência. In: CASANOVA, Marco Antônio. **Nada a caminho: Impessoalidade, niilismo e técnica na obra de Martin Heidegger**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006. Cap.1, p.9-99.

CERBONE, David R. Heidegger e a virada existencial. In: CERBONE, David R. **Fenomenologia**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2014. Cap. 2, p. 65-105.

CLARCK, Jorge Uilson. NASCIMENTO, Manoel Nelito Matheus e SILVA, Romeu Adriano. A administração escolar no período do governo militar (1964-1984) In: LOMBARDI, José Claudnei (Org.) **História da administração escolar no Brasil: do diretor ao gestor**. Campinas, SP: Alínea, 2012. Cap. 7, p. 147-172.

CHIAVENATO, Idalberto. Desenvolvimento organizacional. In: CHIAVENATO, Idalberto. **Treinamento e desenvolvimento de recursos humanos: como incrementar talentos na empresa**. 7 ed. Barueri, SP, Manole, 2009. Cap. 5, p.157-194.

COELHO, Paula Cristiane Andrade. **A participação das crianças na gestão escolar**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação, Universidade Federal do Espírito Santo, 2013.

CRESWELL, John W. **Investigação Qualitativa e Projeto de pesquisa: escolhendo entre cinco abordagens**. 3 ed. Porto Alegre: Penso, 2014.

CRITELLI, Dulce Mára. **Analítica do sentido: uma aproximação e interpretação do real de orientação fenomenológica**. 2 ed. São Paulo: Brasiliense, 2006.

DAMASCENO, Ednacelí Abreu. MELO, Lúcia de Fátima. SOUZA, Maria do Socorro Neri Medeiros de. **Política de formação continuada de gestores da educação básica no estado do Acre: reflexões sobre a efetividade**. CD. VII Encontro Rede Estrado.

DREYFUS, Hubert L.; WRATHALL, Mark A. **Fenomenologia e existencialismo**. São Paulo: Loyola, 2012.

ECO, Umberto. **Como se faz uma tese**. São Paulo: Perspectiva, 2016.

ELIAS, Carime Rossi. ALVES, Miriam Fábila. **Formação continuada em EaD: sobre o que escrevem os gestores de escolas públicas de Goiás**. Inter-Ação, Goiânia, v. 35, n. 2, p. 323-340, jul./dez. 2010.

FARIA, Ana Paula Ribeiro. **Entre a macropolítica e a micropolítica: a formação continuada do professor do curso de Administração**. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-graduação, Universidade Federal do Espírito Santo, 2012.

FREIRE, Ana Maria Araújo. **Paulo Freire: uma história da vida**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, Paulo. **Paulo Freire: o andarilho da utopia**. Instituto Paulo Freire. São Paulo: Compact Disc Digital de Áudio, 1998. 1 CD sonoro.

\_\_\_\_\_. **A educação na cidade**. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2006.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido**. 24ª Ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática Educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do Oprimido**. 17 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011. 3 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

\_\_\_\_\_. Paulo. SHOR. Ira. **Medo e ousadia o cotidiano do professor**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

\_\_\_\_\_. **A escola**. Disponível em: <<http://www.rizoma-freireano.org/index.php/a>> Acesso em: 03 de mar. 2013.

FORGHIERI, Yolanda Cintrão. **Psicologia Fenomenológica: Fundamentos, Métodos e Pesquisa**. São Paulo: Pioneira, 2004.

**FUNDAÇÃO FÉ E ALEGRIA**. Disponível em: <[http://www.fealegria.org.br/sys/conteudo/visualiza\\_lo15.php?pag=;feabra;paginas;visualiza\\_lo15&cod=9214&secao=504](http://www.fealegria.org.br/sys/conteudo/visualiza_lo15.php?pag=;feabra;paginas;visualiza_lo15&cod=9214&secao=504)>. Acesso em: 30 jul. 2015.

FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA. **Perfil dos diretores de escola da rede pública – Agosto 2009**. Disponível em: <[http://www.fvc.org.br/pdf/Apresentacao\\_Diretores.pdf](http://www.fvc.org.br/pdf/Apresentacao_Diretores.pdf)>. Acesso em: 18 mar. 2014.

GALINDO, Jussara; ANDREOTTI, Azilde L. A administração escolar no nacional desenvolvimentismo (1946-1964). In: LOMBARDI, José Claudnei (Org.) **História da administração escolar no Brasil: do diretor ao gestor**. Campinas, SP: Alínea, 2012. Cap.6,p.125-145.

GOMES, Alfredo Macedo; SANTOS, Ana Lúcia Felix dos; MELO, Darci Barbosa Lira de. **Escola de gestores: política de formação em gestão escolar**. RBPAE – V.25, n2,p.263-281, maio/ago. 2009.

GRACINDO, Regina Vinhaes. **O gestor escolar e as demandas da gestão democrática: exigências, práticas, perfil e formação**. Revista Retrato da Escola, Brasília, V.3, nº 4, p.135-147, jan/jun. 2009. Disponível em: <http://www.esforce.org.br/index.php/semestral/article/view/107>. Acesso em: 18 nov. 2013.

HEIDEGGER, Martin. **Ser e Tempo**. 3ª ed. Petrópolis: Vozes; Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2008.

\_\_\_\_\_. La essência del hablar In: De caminho al habla. Barcelona: Ediciones del Serbal, 1997.

HERMANN, Nadja. **Hermenêutica e educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

INWOOD, Michael. **Dicionário de Heidegger**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002

KAHLMAYER-MERTENS, Roberto S. **Heidegger & a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

KRAWCZYK, Nora. Em busca de uma nova governabilidade na educação. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Política e gestão da educação**. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. Cap.4, p. 61-74.

LARROSA, Jorge. **Linguagem e educação depois de Babel**. Belo Horizonte. Autêntica, 2004.

\_\_\_\_\_. **Tremores: escritos sobre experiência**. 1ª ed. Belo Horizonte. Autêntica, 2015.

LOUREIRO, Stefânia Arca Garrido. **Educação humanista e Diversidade: um diálogo possível entre Paulo Freire e Martin Heidegger**. Belo Horizonte: Nandyala, 2009.

LUCENA, Wellington Machado. **Sobre as artes de inventar o currículo: os usos cotidianos pelos sujeitos praticantes da proposta curricular de um curso superior de Administração**. Dissertação (mestrado em Educação) Programa de Pós-graduação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2011.

MARTINS, Angela Maria e SILVA, Vandrê Gomes da. **Gestão escolar, autonomia escolar e órgãos colegiados: a produção de teses e dissertações (2000-2008)**. Revista RBPAAE – v.26, n.3, p. 421-440, set./dez. 2010.

MEIHY, José Carlos Sebe B; HOLANDA, Fabíola. **História oral: como fazer como pensar**. 2ª ed. São Paulo: conexo, 2010.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. 2ª ed. São Paulo, 1999.

MINTO, Lalo Watanabe. A administração escolar no contexto da nova república e do neoliberalismo. In: MINTO, Lalo Watanabe. (Org). **História da administração escolar no Brasil**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2012. Cap.8, p. 173-200.

MOREIRA, Daniel Augusto. **O método fenomenológico na pesquisa**. São Paulo: Pioneira Thomson, 2002.

NERY, N.; FOREQUE, F. MEC vai oferecer curso de qualificação a diretor de escola pública. In: **Folha de São Paulo, Educação**. São Paulo, 3 de fev. 2015. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/educacao/2015/02/1584455-mec-vai-oferecer-curso-de-qualificacao-a-diretor-de-escola-publica.shtml>>. Acesso em: 18 mar. 2015.

NOGUEIRA, Juliana De Oliveira. **Formação continuada de gestores públicos de Educação Especial: constituindo caminhos**. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-graduação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2012.

OLIVEIRA, Admardo Serafim de. **Educação: redes que capturam caminhos que se abrem**. Vitória: EDUFES, 1996.

OLIVEIRA, Alexsandra dos Santos. **O (des)velar de valores: a experiência em espaços de convivência escolares**. 2008.198 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação- Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2008.

\_\_\_\_\_. Formação continuada de gestores escolares: experiências e processos do programa nacional escola de gestores. In: **Encontro Regional da Anpae Sudeste e Encontro Estadual da Anpae-SP**. 9. e 13., 2014, São Paulo, SP. Anais ... São Paulo, 2014. E-book, p.82-94. Disponível em: <<http://www.youblisher.com/p/1013692-ANAIS-ANPAE-SUDESTE-UNICID-2014/>>. Acesso em: 12 Jan. 2015.

OLIVEIRA, Alexsandra dos Santos; PINEL, Hiran; SILVA, Dulcinéia Campos. Do PDE escola ao PDE Interativo em uma unidade de ensino do Sistema Municipal de Educação de Cariacica. In: **SIMPÓSIO BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO**, 26.2013, Recife. Anais eletrônicos. Disponível em:

<<http://www.anpae.org.br/simposio26/1comunicacoes/AlexsandradosSantosOliveira-ComunicacaoOral-int.pdf>>. Acesso em: 12 Jan. 2015.

OLIVEIRA, Alexandra dos Santos. PINEL, Hiran. **A gestão escolar e o sistema integral de monitoramento execução e controle – SIMEC: uma leitura do PDE interativo**. In: IV CONGRESSO IBERO AMERICANO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO. VII CONGRESSO LUSO BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 14, 2014, Porto. Anais eletrônico. Disponível em: <[http://anpae.org.br/IBERO\\_AMERICANO\\_IV/GT1/GT1\\_Comunicacao/AlexsandradosSantosOliveira\\_GT1\\_Integral.pdf](http://anpae.org.br/IBERO_AMERICANO_IV/GT1/GT1_Comunicacao/AlexsandradosSantosOliveira_GT1_Integral.pdf)> Acesso em: 12 Jan. 2015.

OLIVEIRA, Cleiton. **Política e gestão da educação**. 3ª ed. Belo Horizonte: autêntica, 2010.

Organization for Economic Co-operation and Development. **Principais resultados da Pesquisa Internacional sobre Ensino e Aprendizagem (TALIS)**. Disponível em: <<http://www.oecd.org/edu/school/TALIS-2013-country-note-Brazil-Portuguese.pdf>. > Acesso em: 05 Jan. 2016.

PARO, Vítor. A educação, a política e a administração: reflexões sobre a prática do diretor de escola. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, Vol:36, p. 763 -778. 2010.

\_\_\_\_\_. **Diretor escolar: educador ou gerente?** São Paulo: Cortez, 2015.

\_\_\_\_\_. **Administração escolar: introdução crítica**. 17 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

\_\_\_\_\_. **Crítica da estrutura da escola**. São Paulo: Cortez, 2011.

\_\_\_\_\_. Formação de Gestores escolares a atualidade de José Querino Ribeiro. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, Vol. 30, n.7, p. 453-467, maio/ago. 2009. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br> . Acesso abril de 2014.

\_\_\_\_\_. Audiência pública sobre escolha de diretores de escola. **Revista Brasileira**

**de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 77, n. 186, p. 376-395, maio/ago, 1996.

PERONI, Vera. **As parcerias público/privadas na educação e as desigualdades sociais**. Revista Cadernos de Pesquisa Pensamento educacional Administração da educação e políticas educacionais: justiça e desigualdades. nº 7. Curitiba PR, Universidade Tuiuti, Programa de pós-graduação, 2009a.

\_\_\_\_\_. **Políticas Educacionais e a relação público/privado**. Texto apresentado no GT Educação Especial, ANPED, 2009b (CD) artigo disponível em <<http://www.ufrgs.br/faced/peroni/>>. Acesso em: 05 Fev. 2015.

PINEL, Hiran. **Teoria substantiva dos “modos de ser sendo si mesmo no cotidiano do mundo”**: subsídios para pesquisa e intervenção em psicopedagogia, em psicologia, em educação infantil e social [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por ale2013oliveira@gmail.com.br. Acesso em: 14 abr. 2014.

\_\_\_\_\_. **Educadores da noite: educação especial de rua, prostituição masculina e a prevenção as DST/AIDS** [Livro em CD ROM]. Belo Horizonte: NUEX-PSI, 2003.

REYNOLDS, Jack. Heidegger e a analítica existencial. In: REYNOLDS. Jack. **Existencialismo**. Rio de Janeiro: Vozes, 2013. Cap.2, p. 36-79.

REZENDE, Antônio Muniz de. **Concepção fenomenológica da educação**. São Paulo: Cortez, 1990.

SANDER, Benno. **Gestão da educação na América Latina: construção e reconstrução do conhecimento**. Campinas: Autores Associados, 1995.

\_\_\_\_\_. **Políticas públicas e gestão democrática da educação**. Brasília: Liber Livro, 2005.

\_\_\_\_\_. **Administração da educação no Brasil: genealogia do conhecimento.** Brasília: Liber Livro, 2007.

\_\_\_\_\_. A genealogia do conhecimento da administração da educação do Brasil e o papel da APAE como entidade da sociedade civil. In: **SIMPÓSIO Brasileiro de Política e Administração da Educação (23: 2007: Porto Alegre). Por uma escola de qualidade para todos: programação e trabalhos completos.** Niterói, RJ: ANPAE; Porto Alegre, RS: UFRGS/FACED/PPGEDU, Série Cadernos ANPAE, n. 4, 2007. 1 CD-ROM. ISSN 1677-3802. Disponível em: <[www.anpae.org.br/website/documentos/estudos/estudos\\_01.pdf](http://www.anpae.org.br/website/documentos/estudos/estudos_01.pdf)>. Acesso em: 10 Jun. 2015.

SATER, Almir. TEIXEIRA, Renato. **Tocando em frente.** Disponível em: <<http://letras.mus.br/almir-sater/44082/>>. Acesso em: 01 Set. 2013.

SAWYER, Susana. **Freire visto de um angulo fenomenológico.** Revista de Filosofia Logos, Universidade de La Salle, Mexico, vol. 4, nº 12, setembro-dezembro de 1976, p. 71-82. Disponível em: <<http://www.acervo.paulofreire.org:8080/xmlui/handle/7891/3072>>. Acesso em: 03 Set. 2014.

SCHMIDT, Lawrence K. **Hermenêutica.** 3ª ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

SEIXAS, Raul. **Metamorfose ambulante.** Disponível em: <<http://letras.mus.br/raul-seixas/48317/>>. Acesso em: 03 Mar. 2015.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo.** 2 ed., 6ª reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SOUZA, Angelo Ricardo. **A produção do conhecimento e o ensino da gestão educacional no Brasil.** Revista Brasileira de Política e administração da Educação, V.24, n.1, p. 51-60, jan/abr. 2008



\_\_\_\_\_, Angelo Ricardo. **Perfil da gestão escolar Brasil**. Tese (Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

\_\_\_\_\_, Ângelo Ricardo de. TEIXEIRA, Marilza Aparecida Pereira. O programa escola de gestores: análise da experiência no estado do Paraná. *Educere et Educare – Revista de Educação* n - ISSN: 1981-4712 (eletrônica) — 1809-5208 (impressa). Vol. 5 – Nº 10 – 2º Semestre de 2010. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare>. Acessado em 15 de novembro de 2013.

\_\_\_\_\_, A.R.; GOUVEIA, A.B. Diretores de escolas públicas: aspectos do trabalho docente. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, n. especial 1, p. 173-190, 2010. Editora UFP. Disponível em: <http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs/index.php/educar/article/view/20471/13749>. Acesso em: 15 Fev. 2014.

SOUZA, Susane Pertinelli. **Poder, saber e subjetividades: constituição e formação do sujeito ADM**. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2011.

STEINER, George. **As ideias de Heidegger**. São Paulo: Cultrix, 1978.

TEIXEIRA, Anísio. **Que é administração escolar?** *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, v. 36, nº 84, 1961. P. 84-89. Disponível em: <http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/artigos/quee.html>. Acesso em: 12 Dez. 2014.

TORRES. Carlos Alberto. A voz do biógrafo latino-americano: uma biografia intelectual. In. GADOTTI, Moacir. **Paulo Freire: uma biobibliografia**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 1996.

\_\_\_\_\_. Carlos Alberto. **Pedagogia da Luta: da pedagogia do Oprimido à escola pública popular**. Campinas: Papirus, 1997.

## APÊNDICES

### APÊNDICE A

#### A POSTURA DA PESQUISADORA: A CONVERSÃO DO MEDO EM OUSADIA

O título deste tópico emerge como inspiração da leitura da obra “Medo e Ousadia”, diálogos entre Paulo Freire e Ira Shor, publicado em 1986. O envolvimento com a leitura me fez perceber que o medo é próprio da experiência, que sua presença não é abstrata e sim legítima a presença de um sonho.

Assim depois de nove anos de faculdade e um doutorado na mão, você pode imaginar como eu me sentia, tendo que correr o país inteiro atrás de trabalho. Esse foi um dos preços da discordância aqui nos EUA. Senti medo novamente, porque toda minha banca de doutorado foi despedida por razões políticas. Terminei minha tese imediatamente antes que vencesse o contrato do meu orientador (FREIRE; SHOR, 1986, p. 75).

Apesar dos diferentes contextos, assim como Ira Shor (1986), também senti medo de não conseguir colaboradores para a pesquisa, mas, ao mesmo tempo, percebia que estava na hora de avançar, iniciar a investigação e superar o medo de fracassar.

E assim criei coragem de adentrar o campo da pesquisa, mas não fiz isso sozinha, contei com a ajuda de Morgana<sup>37</sup> e <sup>38</sup>Rosa, agora ex-gestoras, que nunca souberam da importância do convite para um café da tarde.

---

<sup>37</sup>Nome fictício.

<sup>38</sup> Nome fictício.

Morgana teve uma participação imprescindível na pesquisa quando gentilmente, no dia do seu aniversário cedeu o depoimento piloto que se encontra anexo a essa tese. Considero Rosa uma interlocutora da pesquisa, em alguns momentos suas mensagens no facebook, telefonemas e conversas informais, mediação via videoconferência me ajudaram a compreender o Sistema Municipal de Educação de Cariacica em seu momento atual.

Foram Morgana e Rosa que, movidas pela insatisfação da conjuntura da Política Educacional do município e a necessidade de dialogar com alguém “de fora”, realizaram o convite para um café da tarde. Apesar delas iluminarem os caminhos para o início da pesquisa, elas não contemplam, não são as gestoras/sujeitos que participaram ativamente dessa pesquisa. Porém, isso não impediu que elas participassem, como exposto aqui.

Ao longo da conversa parecia que o “barco” estava à deriva, o desencanto parecia presente. A principal reclamação era a falta de respeito com os gestores, diziam elas.

Lembramos de momentos da gestão anterior (2005-2011), período em que tive a oportunidade de também atuar como gestora, e em que muitas vezes os conflitos, as dificuldades vividas na gestão da escola, eram pautados pelos diálogos entre os gestores do Sistema e os gestores escolares.

Percebeu-se que o medo não pertencia apenas ao meu ser-pesquisadora, mas as gestoras também compartilhavam esse sentimento. No caso delas, a preocupação era com o próximo processo eleitoral para provimento do cargo, havia o risco de regredir e os diretores escolares voltarem a ser indicados por políticos, não sendo possível negar as fortes marcas do coronelismo. Este foi o momento em que elas, mesmo sem saber, apontaram o caminho por onde começar a ousadia.

Morgana anuncia que haveria uma audiência pública, no dia 08 de maio de 2014. Em pauta, a gestão democrática no Sistema Municipal de Educação de Cariacica.

Após o café, percebo que este é o momento de mergulhar no campo da pesquisa. O que não parecia uma tarefa fácil. Como contatar os profissionais? Qual o melhor caminho para acompanhar seu cotidiano? A audiência pública desvelou as brechas.

Foi lá que encontrei a diretora da EMEF “Cora Coralina”, Ieda (nome fictício), além de vários outros colegas que continuavam na gestão escolar, mas somente ela perguntou como estava o doutorado. O que eu estava fazendo? Respondi sua pergunta esclarecendo o momento que estava vivendo, de dúvidas para entrar no campo da pesquisa. Gentilmente ela se coloca à minha disposição. Fala de sua preocupação em sair da escola e deixar alguma coisa registrada, pois este era o seu último ano. Com a promessa de agendarmos um outro encontro, Ieda concretizou sua abertura, pois teria que conversar também com a vice-diretora. Participar daquela audiência pública<sup>39</sup> mostrou-me os possíveis caminhos de uma travessia.

Conforme percebeu o leitor, não seria honesto dizer que outras gestoras não contribuíram para as reflexões que esta pesquisa levantou, sendo elas consideradas gestoras interlocutoras.

Na escola, a postura da pesquisadora em escutar uma diretora/gestora e uma vice-diretora/gestora, significou estabelecer uma relação de confiança, tendo a pesquisadora liberdade e autonomia para destacar o foco da investigação. Assim como esclarecer as dúvidas das gestoras que emergiram ao longo da travessia.

---

<sup>39</sup>O Tema em foco nessa audiência pública foram as discussões para regulamentação do provimento da função de diretores escolares. A audiência foi marcada pela presença da Prof. Ana Heckert, professora do Departamento de Psicologia e do Programa de Pós-graduação em Psicologia Institucional da UFES; pelo Dr. Edinaldo Loureiro Ferraz, procurador geral do município; Sr. Alberto Mollo, Secretário Municipal de Educação de Cariacica; Sr. Chistovam de Mendonça. Presidente do SINDIUPES; Sr. Vitor Luiz Nascimento Gonçalves, representante do Fórum dos Diretores.

## APÊNDICE B

## ESPAÇOS-TEMPO DE UMA PESQUISA EXISTENCIAL-FENOMENOLÓGICA-DIÁLOGICA.

**MAIO**

**06.05.2014.** Convite de duas gestoras de Cariacica (colegas) para um café.

**08.05. 2014.** Participação da Audiência Pública – Gestão Democrática da Educação

**20.05.2014.** Telefonema para Diretora da EMEF “Cora Coralina”, agendamento de visita à escola.

**21.05.2014.** Visita a EMEF “Cora Coralina”, atendendo ao convite da diretora realizado no encontro da Audiência Pública.

**29.05.2014.** Depoimento Piloto – Morgana - Lanchonete do Cine Metrópolis - UFES

**30.05. 2014.** SEME/Cariacica, solicitação de autorização para a pesquisa. Entrega de documentos (Carta de apresentação da pesquisa, termo de livre-esclarecimento, síntese do projeto de pesquisa) endereçados a Subsecretária pedagógica do Município Patrícia Rufino.<sup>40</sup>

**JUNHO**

**11.06.2014.** Telefonema da vice-diretora Rosa.

**11.06.2014.** Visita a EMEF “Cora Coralina” conversa com a diretora. Apresentação da pesquisa.

---

<sup>40</sup> Patrícia Rufino, como Subsecretária no período citado, foi uma das grandes apoiadoras e incentivadoras da inserção da pesquisa no campo. Atualmente é professora do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo.

**13.06.2014. Turno matutino.** Participação em Videoconferência com representantes da Comissão do Fórum de Diretores de Cariacica<sup>41</sup> com a mediação, do Professor e Doutorando da UFES Edson Maciel Peixoto.

**Turno vespertino,** convite e participação em Reunião no Conselho Municipal de Educação (COMEC) com representações para analisarem alguns pontos da minuta e de esclarecimentos do parecer de inconstitucionalidade da lei de Gestão Democrática.

**16.06.2014.** Devolutiva do parecer de aprovação da Pesquisa pela Subsecretária Pedagógica do município - Patrícia Rufino.

**18.06.2014.** Acompanhamento da Reunião com convite estendido a todos os diretores da rede, com a participação do Doutorando Prof. Edson Maciel Peixoto.

**26.06.2014. Diálogo 1. O que é ser gestor escolar?**

## JULHO

**03.07.2014.** Acompanhamento da Reunião de pais, professores, equipe técnica e alunos da turma do 6º ano B do turno vespertino.

**10.07.2014. Diálogo 2. No silêncio da escola – O grupo.**

Acompanho o diálogo entre as gestoras a respeito da construção do conhecimento (turno vespertino).

**14.07.2014.** Participação da reunião da Comissão de elaboração da Resolução da eleição de diretores de Cariacica - SEME

**17.07.2014.** Participação na reunião de planejamento dos professores do turno vespertino da EMEF “ Cora Coralina”.

---

<sup>41</sup> Está ação foi movida pelo telefonema de uma diretora da Rede, pedido ajuda para encontrar uma pessoa que pudesse ajudar aos gestores a compreenderem a legislação em relação ao provimento do cargo, tendo em vista o momento que o Sistema vivia a inconstitucionalidade da eleição de diretores nas escolas públicas. Sendo assim sugeri que procura-se o Programa de Pós-Graduação em Educação, na presença da professora Gilda, para articular com mais respaldo a indicação do Professor Edson, para este momento.

### **24.07.2014. Diálogo3. Inclusão e Educação Especial**

Participação em reunião da diretora e vice-diretora com a equipe técnica do turno vespertino. Contexto: conflito entre pais e alunos no portão da escola, ação da equipe técnica da escola. Reflexões sobre inclusão e a escolha dos nomes fictícios para a tese e encaminhamento via e-mail da cópia da avaliação institucional da escola para que eu pudesse dialogar com as mesmas no próximo encontro (31.07.2014)

**31.07.2014.** Participação em diferentes momentos na escola, visita percorreu os três turnos.

**Turno matutino.** Acompanho a vice-diretora na mediação das etapas da gincana cultural com os alunos na biblioteca.

**Turno vespertino.** Acompanho o planejamento dos professores do turno vespertino com a presença da Secretária de Meio Ambiente “formação”, discussões e análise dos professores em relação à reunião do 6º ano B.

### **Turno Noturno - Diálogo 4. A avaliação Institucional**

Discussões, análise e reflexões a respeito dos resultados da avaliação institucional. Nossa Conversa foi realizada em uma Pizzaria próxima à escola.

## **AGOSTO - Férias da Diretora**

**07.08.2014.** Ligação para a vice-diretora, para confirmação do nosso encontro. Davi não confirma, está sobrecarregada. Informa que podemos nos encontrar amanhã, que terá algumas ações na escola.

**08.08.2014. Turno matutino.** Conforme indicação da vice-diretora, acompanho as ações de dois professores e seus respectivos alunos, séries iniciais, nos preparativos e produção de trabalhos envolvidos no **Projeto A cor da Cultura**, que culminaria na visita da UNESCO à escola, agendada para o dia 13.08.2014, para conhecer o trabalho.

**11.08.2014. Turno matutino.** Acompanho, na biblioteca da escola, o momento da pré-seleção dos desenhos construídos pelos alunos da escola para a participação de um concurso de desenho organizado pela Prefeitura Municipal de Cariacica.

**\*12. a 17.08.2014.** Participação no X Seminário Internacional Rede Estrado - Salvador. Apresentação da comunicação oral: **Programa Nacional Escola de Gestores: experiências e processos de formação continuada de docentes/gestores.**

**20.08.2014.** Telefonema para a vice-diretora. Visita cancelada, tendo em vista as férias da diretora.

**26.08.2014.** Envio de um SMS informando a programação para a visita à escola nesta semana, para a vice-diretora.

**27.08.2014. Turno Matutino.** Registro e acompanhamento dos preparativos para o Desfile Cívico.

**Turno Vespertino.** Ieda retorna a suas atividades, mas neste dia passa toda a tarde fora da escola resolvendo assuntos referentes ao Caixa escolar em bancos juntamente com a tesoureira que é coordenadora do turno vespertino.

- Acompanhamento conversa e mediação de conflito da vice-diretora com as Secretárias escolares e o técnico da Informática, a respeito do vazamento de informações de documentos da Secretaria da Escola, tendo em vista o uso da rede de computadores da escola.

- Mesmo a diretora ausente da escola, ela indica que eu converse com o coordenador do turno vespertino, sobre o registro da falta de vários professores na escola no dia anterior (tendo em vista o grande número de professores com direito a abonos da justiça eleitoral).

- Acompanhamento e registro do planejamento dos professores do turno vespertino para o Desfile Cívico.

#### **Diálogo 4. Formação de gestores e férias da diretora e vice-diretora**

Ao final da rotina de um dia, conversamos eu e a vice-diretora. Relato de um dia tenso e intenso. Sua fala tensa, anuncia que muitas coisas aconteceram nesses 15 dias fora da escola. Coisas que ela não gostaria nem de lembrar, como a morte de uma aluna. Mas o seu dia não encerra, conversamos na secretaria da escola e Davi se debruçava em uma apostila de um curso de formação, oferecido pelo FNDE.

**31.08.2014. Domingo** – Acompanhamento o Desfile Cívico da escola, em Campo Grande.

### **SETEMBRO**

**02.09.2014. Turno Matutino.** Diálogo com a professora que coordenou e apresentou os resultados do projeto: “**A África está em nós**” para os Representantes da UNESCO e da Secretaria de Educação em visita a escola no dia **13.08.2014**. Momento que nossa conversa ressalta a importância da escola ter ações e um bom diálogo com a comunidade escolar sobre as questões (afrodescendência).



- lida levanta questões sobre o que a pesquisa irá abordar? E como irá abordar? E se farei com outros gestores? Anuncio as preposições e os indicativos de continuar e concluir a pesquisa apenas EMEF “Cora Coralina”. Tendo em vista o envolvimento e a colaboração que tem se dado neste espaço. Mas isso só acontecerá com a autorização das gestoras.

**Turno noturno.** Acompanho reunião da diretora com a Pedagoga. Convite para a participação na formação da escola no IFES-Cariacica – PROEJA/FIC na próxima 5ª feira dia 11.09.2014.

**11.09.2014 – Turno noturno/IFES.** Participação em Seminário “Educação e Direitos Humanos” no IFES-Cariacica, juntamente com a equipe dos professores do turno noturno e a diretora da escola.

**12.09.2014** – Telefonei para diretora para informar conteúdo de um CD entregue a mim no Seminário de ontem, quando ela pedia que eu fizesse uma avaliação dos resultados e que gostaria, após minha análise de conversar a respeito do IDEB.

**\*15 a 18.09.2014.** Participação IX Encontro Regional da ANPAE Sudeste e XIII Encontro Estadual da ANPAE – SP. Com apresentação da comunicação oral: Formação continuada de gestores escolares: experiências e processos do programa nacional escola de valores.

**25.09.2014. Turno Vespertino. Diálogo 5. Avaliação interna A escola que queremos.**

Encontro com a pedagoga e a vice-diretora para discutirmos o documento encaminhado pela gestora, CD. Resultada de uma pesquisa elaborada pelas profissionais do turno matutino e vespertino que atuam na escola no Projeto “Práticas de Filosofia”. A pesquisa recebe o título “a escola que queremos”. **Tensão** em relação a episódios de preconceito de uma turma da escola no turno vespertino.

**29.09.2014. Turno noturno/SEME.** Acompanho a participação da diretora, como representante dos gestores do município, no primeiro encontro para a criação da Resolução da EJA no Sistema Municipal de Educação de Cariacica.

## OUTUBRO

**07.10.2014. Turno noturno/SEME.** Participação no segundo encontro para construção da Resolução da EJA.

**08.10.2014. Turno matutino.** Acompanho a vice-diretora nos informes e esclarecimentos a respeito da campanha para a escolha dos novos gestores da escola. Informes e esclarecimentos aos alunos, ao passar nas turmas.

- Conversa com as professoras do Projeto Práticas de Filosofia. Tendo em vista o pedido de lida para análise de uma avaliação interna da escola intitulada “**A escola que queremos**”. Converso com as professoras do Projeto Práticas de Filosofias e ciências sociais, responsáveis pela ação na escola. Além de acompanhar algumas ações da vice-diretora na escola.

**09.10.2014.** Telefonei para comunicar à direção da escola os danos causados a meu carro, estacionado nas imediações do portão da escola. Verifiquei a possibilidade de conversar com o vigia que estava na escala do dia.

**10.10.2014. Turno vespertino.** Retorno à escola para conversa com o vigia e acabo tendo uma conversa com a diretora. Nossa conversa foi marcada pela emoção de estar a filha formando em engenharia na UFES, e lembra de ausências desses momentos tendo em vista o compromisso com a direção da escola.

**13.10.2014. Turno noturno/SEME.** Participação no terceiro encontro de construção da Resolução da EJA.

**21.10.2014. Turno noturno/IFES.** Formação dos profissionais da EMEF “Cora Coralina” PROEJA-FIC – IFES / Cariacica.

**22.10.2014 – Turno vespertino.** Participação em reunião de planejamento das gestoras. **Diálogo 6. Transição das gestoras; Concepção da Política Educacional do Município e a Formação para gestores.**

-Esclarecimentos de dúvidas em relação à pesquisa.

-Planejamento para a transição, ações pedagógicas e financeiras para o encerramento do mandato.

**30.10.2014. Turno Noturno.** Acompanhamento da apresentação das candidatas da chapa 01. A única chapa que concorre à escolha da nova gestão da EMEF “Cora coralina”.

-Escola como espaço de formação do PINAIC

- Chuva intensa e alagamento da escola.

### **NOVEMBRO: Escolha das novas gestoras**

**03.11.2014. Turno noturno.** Acompanhamento da Reunião de construção da Resolução da EJA.

**06.11.2014. Turno matutino.** Acompanhamento da apresentação da pesquisa “a escola que queremos”.

-Comunicado do falecimento da técnica que atuou muitos anos na Inspeção Escolar – Lindinalva (*in memoriam*). Uma pessoa muito querida e conhecida por todos que em algum momento estiveram na Secretaria de Educação de Cariacica e em escolas da rede.

- Participação no Pré-Congresso dos Professores de Cariacica – SINDIUPES.

- Velório de Lindinalva.

**Turno vespertino.** Acompanhamento da apresentação da pesquisa “A escola que queremos” ao corpo docente e técnicos do turno.

**12.11.2014. Todos os turnos.** Acompanhamento do processo de escolha das novas gestoras na escola. Processo que acontece em toda a Rede. Acompanho a apuração dos votos. A chapa 1 é a única chapa a concorrer e é eleita.

#### **12.11.12. Diálogo 7. Planejamento**

Paralela à Eleição de Diretores, a rotina das gestoras segue normalmente. Reunião paralela de planejamento entre as gestoras e as pedagogas, finalização do PPP entre outros.

**\*16 à 19.11.2014.** Participação no VI CIPA - Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)Biográfica. Com a apresentação da comunicação oral. **Experiência e narrativa: uma aproximação existencial-fenomenológica do Gestor escolar.**

**27.11.2014. Turno vespertino.** Acompanho duas técnicas da SEME que vão à escola para devolução e parecer da Avaliação institucional encaminhada pela escola.

- Acompanho, em seguida, uma outra reunião de transição com as novas gestoras, orientações, prestação de contas, etc.

- **Diálogo 8.A transição**

### **DEZEMBRO: Transição e Despedida**

**01.12.2014.** Acompanhamento da construção da resolução da EJA.

**04. á 06.12.2014.** Congresso do SINDIUPES

**15.12.2014. Diálogo 9. Encerramento do mandato.**

Marcado pelas lágrimas e pela emoção dos últimos dias como gestoras da EMEF “Cora Coralina”. Falam da sensação de terem sido gestoras.

**16.12.2014.** Recebo o telefone de Ieda e Davi, com a diretora da **EMEF “Cecília Meireles”** parabenizando-me pelo aniversário.

**17.12.2014. Turno Vespertino/SEME.** Último” momento descrito pela pesquisadora com os gestores de Cariacica. SEME: Certificação dos gestores escolares que encerraram seus mandatos e fotografia oficial.

**ANEXOS****ANEXO A****SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA.**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Vitória, 27 de maio de 2014.

À Secretaria Municipal de Educação de Cariacica - SEME  
Subsecretária Pedagógica - Patrícia Rufino Andrade

Prezada Subsecretária,

Eu, **ALEXSANDRA DOS SANTOS OLIVEIRA**, aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (PPGE/CE/UFES) e servidora do Sistema Municipal de Educação, estatutária, Prof(a) MAPA, matrícula- 100811.2, venho por meio deste, informar que de acordo com **Autorização Especial de Formação Continuada do Município**, tenho desenvolvido atividades acadêmicas voltadas à construção do projeto de pesquisa: **A experiência de gestores escolares no município de Cariacica/ES: por uma constituição dos ser gestor escolar**, doutoramento em Educação.

O projeto tem como principal objetivo: descrever como o cargo do gestor escolar se configura frente ao Sistema Municipal de Educação e investigar o cotidiano de 03 diretores escolares da Rede Municipal de Educação, visando compreender a experiência desses profissionais em seus modos de ser junto à gestão escolar.

A fenomenologia será compreendida como um pensamento filosófico contemporâneo e como um caminho metodológico. Partindo da compreensão de seu impacto nas ciências sociais, na educação e nas ciências de maneira geral, pois, o método existencial-fenomenológico de pesquisa trata-se de um método que procura ir às coisas mesmas.

A pesquisa envolverá a atuação da pesquisadora na escola e em espaços que permeiam o cotidiano do gestor escolar. Além do método existencial-fenomenológico

que visa conduzir a pesquisa, considera-se necessária a análise de documentos, *envolvendo etapas e características de uma pesquisa documental*, na busca pela compreensão da configuração da função do gestor escolar no município de Cariacica/ES.

Em relação aos instrumentos da pesquisa, acredita-se que o uso de: entrevistas, diário de campo, observação participante, deverão colaborar na coleta de fenômenos de uma pesquisa existencial fenomenológica. Chamamos de observação participante, tendo em vista a impossibilidade de uma suspensão completa, seguindo os princípios de um método de pesquisa que visa muito mais compreender do que explicar os fenômenos que poderão se desvelar em momentos de encontro entre: diretora, vice-diretora, pesquisadora e interlocutores no decorrer da pesquisa, proporcionando momentos de diálogo e de reflexão que possam ir além do próprio cotidiano. Recursos como gravações e/ou filmagens, deverão acontecer. Contribuindo para compreensão do fenômeno estudado e para a produção do conhecimento científico. Anexo, Termo de Consentimento Livre Esclarecido. A pesquisa será realizada pela aluna em referência, sob a orientação do Prof. Dr. Hiran Pinel.

Sendo assim, o (a) diretor(a) escolar poderá optar pelo sigilo da sua identidade, dos participantes, assim como o nome da instituição de ensino pesquisada na publicação das análises desta investigação.


Quaisquer dúvidas relativas à pesquisa poderão ser esclarecidas pela pesquisadora no telefone: (27) 99942-3399 e e-mail: [ale2013oliveira@gmail.com](mailto:ale2013oliveira@gmail.com) e/ou pelo professor orientador no e-mail [hiranpinel@ig.com.br](mailto:hiranpinel@ig.com.br). Além do art. 74 da Lei Complementar nº 017/2007 de 17 de janeiro de 2007 – Estatuto do Magistério Municipal.

Atenciosamente,

Alexsandra dos Santos Oliveira  
Doutoranda em Educação (PPGE/UFES)

## ANEXO B

## DOCUMENTO DE AUTORIZAÇÃO – SISTEMA


	<b>PREFEITURA MUNICIPAL DE CARIACICA</b> SECRETARIA MUNICIPAL DE ADMINISTRAÇÃO SUBSECRETARIA PARA ASSUNTOS PEDAGÓGICOS	<b>PROCESSO Nº.</b>	
		<b>FOLHA</b>	<b>RUBRICA</b>


Sr<sup>a</sup> Alexandra dos Santos Oliveira

Considerando a proposta de pesquisa visando doutoramento em educação apresentada por V. Sr<sup>a</sup> intitulada: A experiência de gestores escolares no município de Cariacica/ES: por uma constituição do “ser” gestor escolar, compreendendo como caminho metodológico a Fenomenologia aponto para a positivação de realização da mesma.

No entanto, há que se considerar a necessidade de apresentação das intenções de pesquisa, bem como os instrumentos a serem utilizados previamente aos sujeitos participantes de maneira a construir uma relação cooperativa, conforme também interesse deste Sistema Municipal de Educação.

Cariacica, 16 de junho de 2014.

  
**Prof.ª Dr.ª Patrícia Gomes Rufino Andrade**  
Subsecretária para Assuntos Pedagógicos

  
PREFEITURA MUNICIPAL DE CARIACICA  
Patrícia Gomes Rufino Andrad.  
Subsecretária Pedagógica  
Secretaria Municipal de Educação

Modelo PROTOCOLO - 001 1 Via – Processo

## ANEXO C

## TERMO DE AUTORIZAÇÃO ASSINADO PELAS GESTORAS



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



## TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Nome: \_\_\_\_\_  
 Idade: \_\_\_\_\_  
 Nacionalidade: \_\_\_\_\_ Estado Civil: \_\_\_\_\_  
 Profissão: \_\_\_\_\_ CPF: \_\_\_\_\_  
 Endereço: \_\_\_\_\_  
 Bairro: \_\_\_\_\_ Cidade: \_\_\_\_\_ UF: \_\_\_\_\_  
 CEP: \_\_\_\_\_ Telefones: R- ( ) \_\_\_\_\_ C- ( ) \_\_\_\_\_  
 Cel.: ( ) \_\_\_\_\_ E-mail \_\_\_\_\_

Declaro ter recebido uma cópia deste termo e ciência que os dados material captado será apontado como resultado de pesquisa e produzido para fins de pesquisa acadêmica, para que façam uso, de todo ou em parte, deste material ou de qualquer reprodução do mesmo em conexão com o Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (PPGE/CE/UFES).

Reconheço que PPGE/CE/UFES confiará nesta autorização de forma absoluta. Concordo também, em não exigir qualquer indenização relacionada ao exercício das autorizações concedidas por meio deste instrumento.

A cessão objeto deste termo abrange o direito da Pesquisadora utilizar a IMAGEM E VOZ do CEDENTE sob as modalidades existentes, tais como reprodução, representação, tradução, distribuição, entre outras, sendo vedada qualquer utilização com finalidade lucrativa.

Assinatura do CEDENTE:

Local: \_\_\_\_\_ data \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_.



## ANEXO D

## ATOS OFICIAIS



3

**DIÁRIO OFICIAL DO MUNICÍPIO**

Cariacica (ES), Sexta-feira, 19 de Dezembro de 2014.

**PORTARIA/GP/N.º 613 DE 18 DE DEZEMBRO DE 2014**

DÁ POSSE AOS DIRETORES, VICE-DIRETORES DAS UNIDADES DE ENSINO DE CARIACICA GESTÃO 2014/2017 E DÁ OUTRAS PROVIDÊNCIAS.

O PREFEITO MUNICIPAL DE CARIACICA - ESTADO DO ESPÍRITO SANTO, no uso de suas atribuições que lhe conferem o Art. 90 Inciso IX da Lei Orgânica do Município de Cariacica;

**RESOLVE:**

Art. 1º - Exonerar os servidores das Unidades de Ensino, abaixo relacionados, da Secretaria Municipal de Educação de Cariacica das funções de diretor (a), vice-diretor (a) e coordenador (a) de turno, gestão - 2011/2014:

Fonte: Site da PMC.

## ANEXO E

## ENCERRAMENTO DO MANDATO

**Imagem 1 - “O último dia” – Cerimônia de encerramento.**

Fonte: Arquivo da pesquisadora.