

FACULDADE NOVOS HORIZONTES
Programa de Pós-Graduação em Administração
Mestrado

**PROFESSORES E GESTORES DE ESCOLAS PÚBLICAS
DE BELO HORIZONTE: Construindo a identidade gerencial.**

Maria das Graças Santa Bárbara

Belo Horizonte
2012

Maria das Graças Santa Bárbara

**PROFESSORES E GESTORES DE ESCOLAS PÚBLICAS
DE BELO HORIZONTE: Construindo a identidade gerencial.**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Acadêmico em Administração da Faculdade Novos Horizontes.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Marlene Catarina de Oliveira Lopes Melo.

Linha de pesquisa: Relações de poder e dinâmica das organizações.

Área de concentração: Organização e estratégia.

Belo Horizonte
2012

S231p

Santa Bárbara, Maria das Graças

Professores e gestores de escolas públicas de Belo Horizonte: construindo a identidade gerencial. / Maria das Graças Santa Bárbara. Belo Horizonte: FNH, 2012.

151 f.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Marlene Catarina de Oliveira Lopes Melo.

Dissertação (mestrado) – Faculdade Novos Horizontes, Programa de Pós-graduação em Administração

1. Professores - Participação na administração. 2. Escolas - Organização e administração. 3. Administradores escolares. I. Melo, Marlene Catarina de Oliveira Lopes. II. Faculdade Novos Horizontes, Programa de Pós-graduação em Administração. III. Título

CDD: 371.2011

Ficha elaborada pela Bibliotecária da Faculdade Novos Horizontes



Instituto Novos Horizontes de Ensino Superior e Pesquisa Ltda.
Faculdade Novos Horizontes
Mestrado Acadêmico em Administração

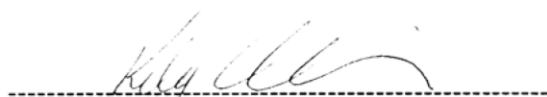
ATA DA DEFESA DE DISSERTAÇÃO DE Mestrado Acadêmico em Administração do(a) Senhor(a) **MARIA DAS GRAÇAS SANTA BÁRBARA**, REGISTRO Nº. 301/2012. No dia 09 de outubro de 2012, às 14:00 horas, reuniu-se na Faculdade Novos Horizontes, a Comissão Examinadora de Dissertação, indicada pelo Colegiado do Programa de Mestrado Acadêmico em Administração da Faculdade Novos Horizontes, para julgar o trabalho final intitulado "**PROFESSORES E GESTORES DE ESCOLAS PÚBLICAS DE BELO HORIZONTE: construindo a identidade gerencial**", requisito parcial para a obtenção do **Grau de Mestre em Administração**, linha de pesquisa: **RELAÇÕES DE PODER E DINÂMICA DAS ORGANIZAÇÕES**. Abrindo a sessão, o(a) Senhor(a) Presidente da Comissão, **Profª Drª Marlene Catarina de Oliveira Lopes Melo** após dar conhecimento aos presentes do teor das Normas Regulamentares da apresentação do Trabalho Final, passou a palavra ao(à) candidato(a) para apresentação de seu trabalho. Seguiu-se a arguição pelos examinadores com a respectiva defesa do(a) candidato(a). Logo após, a Comissão se reuniu sem a presença do(a) candidato(a) e do público, para julgamento e expedição do seguinte resultado final: **APROVADA**.

O resultado final foi comunicado publicamente ao(à) candidato(a) pelo(a) Senhor(a) Presidente da Comissão. Nada mais havendo a tratar, o(a) Senhor(a) Presidente encerrou a reunião e lavrou o(a) presente ATA, que será assinada por todos os membros participantes da Comissão Examinadora.

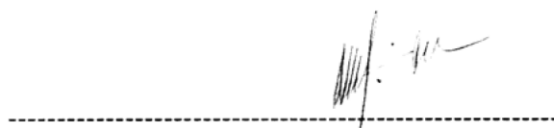
Belo Horizonte, 09 de outubro de 2012



Profª Drª Marlene Catarina de Oliveira Lopes Melo
ORIENTADORA
Faculdade Novos Horizontes



Profª Drª Kely Cesar Martins de Paiva
Faculdade Novos Horizontes



Prof Dr. Antônio Del Maestro Filho
UFMG

DECLARAÇÃO DE REVISÃO DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Declaro ter procedido à revisão da Dissertação de Mestrado, área de concentração "Organização e Estratégia", de autoria de Maria das Graças Santa Bárbara, sob a orientação da Profª Drª Marlene Catarina de Oliveira Lopes Melo, apresentada ao Projeto de Mestrado Acadêmico em Administração da Faculdade Novos Horizontes, intitulada "Professores e Gestores de Escolas Públicas de Belo Horizonte: construindo a identidade gerencial, contendo 151 páginas.

Dados da revisão:

Correção gramatical

Adequação de vocabulário

Inteligibilidade do texto

Início: 10/03/2012

Término: 27/09/2012

Belo Horizonte, 27 de setembro de 2012.

Maria do Rosário A. Pereira
Maria do Rosário

Revisor

Dedico esse trabalho ao Marcelo, fundamental em tudo na minha vida, aos meus filhos Murillo, Julia e Marcella, meus irmãos Ailton, Márcia e Mágda, e meus cunhados. Dedico também a meus pais, que, embora ausentes, nunca estiveram tão presentes.

AGRADECIMENTOS

À Prof.^a Dr.^a Marlene Catarina de Oliveira Lopes Melo, pela orientação precisa nesta dissertação, com a sabedoria que possui não só pela especialização nesse tema, mas pela bagagem acadêmica.

À Prof.^a Dr.^a Kely César Martins de Paiva, pelo encaminhamento inicial e compreensão do trabalho gerencial e do tema identidade.

À Prof.^a Ana, do NURTEG, pela paciência e pelas instruções.

Aos funcionários da FNH, em especial à Angela e à Thais da Biblioteca, à Isabel da Informática, à Vânia e à Beatriz da Secretaria do Mestrado.

Aos professores que contribuíram com minha formação, em especial ao Prof. Dr. Fernando Coutinho, à Prof.^a Dr.^a Talita e à Prof.^a Dr.^a Daisy Cunha.

Aos colegas de mestrado, pelo apoio e companheirismo.

Aos diretores da Editora UFMG, Prof. Dr. Wander e Prof. Dr. Roberto, pelo apoio ao curso.

Aos colegas da Editora, que contribuíram com essa dissertação, Sara, Camila, Claudia e especialmente ao Michel e à Maria do Rosário, preparadora e revisora desta dissertação.

À família e aos amigos, pela compreensão dessa fase em que fiquei mais ausente.

À Sandra M. Macedo, pelas longas discussões sobre gerência escolar.

Ao Eugênio Drummond, pelo grande apoio.

À Miria Campos, por plantar a semente do interesse pelo tema gestão escolar.

Aos diretores pesquisados, pela gentileza de conceder as entrevistas.

A todos que direta ou indiretamente contribuíram com este trabalho.

RESUMO

Este trabalho procurou analisar o processo de configuração da identidade gerencial de gestores de escolas públicas de Belo Horizonte. A investigação deste tema foi desenvolvida e conduzida de acordo com as dimensões propostas por Hill (1993), que considera o processo de construção da identidade gerencial por meio de fases vividas pelos gerentes no início de sua atuação gerencial. Para alcançar esse objetivo foi utilizada a pesquisa qualitativa, e descritiva, configurando-se como um estudo de caso, em que foram pesquisados oito gestores escolares, sendo quatro de escolas municipais e quatro de escolas estaduais. Objetivou-se conhecer como o gestor constrói sua identidade na trajetória do professor que sai da sala de aula, sem conhecimento de gestão, para dirigir uma escola, sem treinamento nessa área, e de que forma, com o decorrer de sua experiência na nova função, enfrentando desafios e tensões ligadas à administração de pessoal, delegação e autoridade, ele acaba assumindo uma nova identidade profissional, a de gestor. A configuração da identidade gerencial desses gestores entrevistados pôde ser confirmada pela vontade que expressaram de assumir o cargo, pela rede de relacionamentos que desenvolveram e pela permanência no cargo, o que indica que os gestores se identificam com a instituição escolar. Além disso, incorporam os valores da educação e os da gestão, sentem-se socializados e se veem como organização, por isso a interrupção desse processo com a questão do fim do mandato e da aposentadoria lhes causa sofrimento. Enfim, concluiu-se que a configuração da identidade gerencial dos gestores escolares pesquisados foi moldada pelo conhecimento que obtiveram nas suas experiências na direção, em que criaram novas habilidades, novas atitudes, e adquiriram uma forma de ser e pensar como gestores.

Palavras-chave: identidade gerencial, identidade profissional e gestão escolar

ABSTRACT

This study aimed at analyzing the process of configuration of managerial identity of individuals acting as managers in public schools in Belo Horizonte. The investigation of this subject was established and conducted according to the dimensions proposed by Hill (1993), which considers the process of construction of managerial identity through the phases experienced by managers in the beginning of their managerial career. To achieve this goal it was used the qualitative and descriptive research, establishing a case study in which eight school managers were interviewed, four of municipal schools and four of state schools. It aimed at learning how the manager constructs its identity, in the trajectory of a teacher who quits the classroom to run a school without managerial knowledge and without training in this area, and how – over the course of his experience in the new role, facing challenges and tensions connected to the administration of personnel, delegation and authority – he ends up taking a new professional identity, the managerial one. The configuration of the managerial identity of these managers could be confirmed by their willingness to maintain their position, the network of relationships they developed by the time they occupy the posts. More over this permanence indicates that they identify with the school institution, embody the values of education and management, feel socialized and see themselves as the organization, so the interruption of this process with the end of their term or their retirement causes them suffering. Finally, it was concluded that the configuration of the managerial identity of the school managers analyzed was shaped by the knowledge they have acquired and by their experience as managers, in which they created new skills and new attitudes, thereby changing their way of being and thinking as managers.

Keywords: managerial identity; professional identity; school management.

TABELAS

TABELA 1 Idade	66
TABELA 2 Tempo que atua como diretor na rede pública	68
TABELA 3 Motivos que os levaram à direção	70
TABELA 4 Significado do exercício da função de gestor	73
TABELA 5 Expectativa da SMED e Secretaria de Estado sobre a atuação gerencial na visão dos entrevistados.....	76
TABELA 6 Expectativa dos professores sobre a atuação gerencial na perspectiva dos entrevistado.....	78
TABELA 7 Expectativa dos funcionários sobre a atuação gerencial na perspectiva dos entrevistados	79
TABELA 8 Expectativa dos alunos sobre a atuação gerencial na visão dos entrevistados.....	80
TABELA 9 Expectativa da comunidade sobre a atuação gerencial na visão dos entrevistados.....	81
TABELA 10 Relacionamento dos gestores com os professores	84
TABELA 11 Relacionamento dos gestores com os funcionários	85
TABELA 12 Relacionamento dos gestores com os alunos	86
TABELA 13 Relacionamento dos gestores com a comunidade	87
TABELA 14 Mudança na rede de relacionamento após assumir o cargo	89
TABELA 15 Reconhecimento do trabalho na direção	91
TABELA 16 Desafios para o exercício da autoridade	92
TABELA 17 Maneira de resolver os desafios da dependência de outros para exercer a gestão e chegar nos resultados	95
TABELA 18 Características e qualidades necessárias a um gestor	98
TABELA 19 Facilidades encontradas no exercício da gestão segundo os entrevistados.....	100
TABELA 20 Dificuldades encontradas no exercício da gestão segundo os entrevistados.....	102
TABELA 21 Autonomia como diretor da escola	104
TABELA 22 Fontes de prazer e satisfação na função, segundo os entrevistados.....	107
TABELA 23 Problemas enfrentados no cotidiano	109
TABELA 24 Motivos para continuar na gestão.....	111

TABELA 25 Motivos para deixar a função de diretor	112
TABELA 26 Tensões enfrentadas no cotidiano.....	114
TABELA 27 Pontos negativos. Fontes de mal-estar e angústia na função segundo os entrevistados.....	116
TABELA 28 Ações desenvolvidas para enfrentar as tensões e os desafios do cargo	117
TABELA 29 Situações de isolamento vivenciadas pelo gestor	118
TABELA 30 Ônus inerente ao cargo de gestor escolar.....	119
TABELA 31 Trajetória dos gestores.....	121
TABELA 32 Formas de aprendizado da função gerencial	123
TABELA 33 Existência de treinamento para gestor	125
TABELA 34 Aprendizado sobre gerenciamento de pessoas	127

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
1.1 Objetivos	14
1.2 Justificativa	14
2 REFERENCIAL TEÓRICO	18
2.1 A educação pública	18
2.2 Gerência e gerentes	23
2.2.1 Gestão Escolar	28
2.2.2 Regulamentações da gestão escolar na rede pública	38
2.3 Identidade e Identidade Gerencial	39
2.3.1 Identidade Gerencial segundo Hill (1993).....	53
3 METODOLOGIA DA PESQUISA	61
3.1 Tipo de pesquisa quanto à abordagem.....	61
3.2 Unidade de Análise e Sujeitos da Pesquisa	63
3.3 Coleta de Dados	63
3.4 Análise de Dados	64
4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS	67
4.1 Características dos entrevistados e acesso ao cargo.....	67
4.2 Aprendendo o que significa ser gerente.....	71
4.3 Desenvolvendo o julgamento interpessoal.....	84
4.4 Adquirindo o autoconhecimento	99
4.5 Lidando com as tensões e emoções	114
4.6 Gerenciando a transformação.....	121
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	134
REFERÊNCIAS	142
APÊNDICE A Roteiro de Entrevista	148

1 INTRODUÇÃO

As transformações que vêm ocorrendo no mundo de forma cada vez mais rápida nos últimos anos apresentam novos cenários, novos problemas e novos questionamentos. O impacto da globalização e a internet têm mudado os hábitos e o pensamento das populações em nível global, desafiando os indivíduos a trabalhar num clima de mudanças e constantes readaptações. Essas transformações afetam tanto o indivíduo quanto a sociedade, de uma forma geral, sendo que esta última é afetada nos parâmetros econômicos, sociais, políticos e culturais (SAINSAULIEU; KIRSCHNER, 2006).

No que diz respeito às organizações, essas mudanças também vão influenciar na sua estrutura e seu processo de trabalho, exigindo delas uma adaptação por meio de uma administração mais flexível, que equilibre o gerenciamento das pessoas com os interesses da instituição (SAINSAULIEU; KIRSCHNER, 2006). Hall (2006) considera que as sociedades modernas são por definição sociedades de mudanças constantes e rápidas, que as diferem das sociedades tradicionais. Assim, o processo de gestão demanda das empresas maior sensibilidade e capacidade de resposta no curto prazo para as alterações que vierem do ambiente externo (SCHWANINGER, 1998).

Hall (2006) assinala que “a sociedade não é um todo unificado e bem delimitado, ela é constantemente descentrada ou deslocada por forças fora de si mesma” (HALL, 2006, p. 17). As sociedades são caracterizadas pela diferença; diferentes divisões sociais produzindo diferentes posições do sujeito.

Soma-se a esse contexto global a “crise de identidade” vivenciada no mundo contemporâneo, cujos impactos nos indivíduos vão também se fazer sentir no seu cotidiano de trabalho (MACHADO, 2003). Note-se que identidade é um tema complexo, por corresponder a uma visão de mundo e por ser considerada como resultante de representação compartilhada dos membros de uma organização e daquelas com quem ela interage (NOGUEIRA, 2004). Daí a importância da forma com que o indivíduo vai perceber essa identidade e de como ele vai (re)construí-la, dentro da organização em que atua.

Considerando-se o campo da educação, as escolas brasileiras têm vivenciado desafios tanto externos como internos, provocados por mudanças na política educacional e na gestão escolar. Para responder a essas mudanças, os gestores escolares, apesar da pouca autonomia que têm (CASTRO, 2011), acabam se adaptando e incorporando novos valores, mas de uma maneira que muitas vezes causa sofrimento e estresse, pelo cotidiano pesado de tarefas que lhes é imposto, que tanto lhes prejudica como também à instituição em que trabalham (MOTTA, 1997).

Esses fatos têm impacto direto na sua identidade, ainda mais se considerada a gestão escolar na esfera pública, na qual o gestor tem que lidar com as burocracias e a legislação imposta pela esfera municipal ou estadual e ainda responder às diversas demandas inerentes à gestão escolar. Note-se, ainda – de acordo com a legislação determinada pela Secretaria Municipal de Educação (SME) (BELO HORIZONTE, 2011) e Secretaria de Estado da Educação (SEE) (MINAS GERAIS, 2011) –, que os sujeitos que ocupam cargos de gestão nessas escolas são eleitos de modo participativo (por pares, colegas e comunidade) e, quando do término do seu mandato, retornam a suas atividades anteriores, com um salário menor, pois perdem sua gratificação, e com um status diferente.

Um outro aspecto que diferencia a instituição escolar é levantado por Sander (2002), que relata:

para muitos observadores a escola é tão burocratizada que paralisa a criatividade, o julgamento profissional e a inovação. As estruturas organizacionais e administrativas muitas vezes distorcem o processo educacional e dificultam a aprendizagem, em vez de facilitá-la e incentivá-la (SANDER, 2002, p. 65).

Destaca-se também que, na citada instituição, os professores, antes de se tornarem gestores, passam de uma responsabilidade individual que, conforme Hill (1993), dependia apenas de sua competência, experiência e dedicação, para uma responsabilidade social, com novas perspectivas. Como categoriza Reed (1997), a ação e o trabalho gerencial são práticas sociais. Portanto, só podem ser compreendidos no contexto onde acontece a inter-relação entre os planos organizacional e comportamental e o contexto da sociedade em que a organização e seus gerentes são inseridos. Nesse sentido, as ações dos gerentes escolares encontram-se relacionadas ao contexto social de que fazem parte. Esses fatores

demonstram não só a amplitude desse cargo como a complexidade que permeia a atividade desse administrador escolar.

Os ocupantes desse cargo são professores de carreira que, em geral, estão há muito tempo nessa função com a identidade de professor já configurada, eleitos por seus pares, funcionários, alunos e comunidade. Ao assumirem o cargo de diretor eles vivenciam novas demandas profissionais, novas exigências, inclusive relacionadas com o desempenho da instituição, enfrentam desafios e tensões com o gerenciamento de pessoas que compõem os diversos segmentos da escola.

Por meio do estudo da identidade que se forma no trabalho, tanto em nível pessoal e gerencial como organizacional, pode-se observar não só a diferença entre as formas com que as atividades são desenvolvidas pelos vários gestores, como também perceber a maneira como eles desenvolveram sua identidade nessa organização. Percebe-se que em uma mesma instituição a forma de gerir de um gestor é diferente daquele que o sucede e dos demais. Essa diferença não está só na organização do trabalho e no seu processo (permanente) de configuração identitária; ela também está presente no conhecimento de mundo de cada um, na maneira diferenciada com que cada um exerce sua atividade. Conforme afirma Schwartz (2000), é no ponto de vista da atividade, nas ações do sujeito humano no trabalho que estão permeados sentido, significado, razão, valor, motivo e crença das dimensões psicológicas, sociais e culturais, as quais interferem na sua identidade.

Desse modo, o estudo proposto será restrito à identidade do gestor, “ao processo individual de conhecer a si mesmo pelo que o diferencia dos outros, ao mesmo tempo de conhecer a si mesmo pelo que existe de comum com os outros. É a dialética que passa a identificação e diferenciação” (CARRIERI *et al.*, 2010, p. 184), diferenciando cada gestão escolar, fazendo com que cada escola tenha “a cara do diretor”, pois são os atributos desse gestor mais o conhecimento da escola que vão garantir uma administração de sucesso (CASTRO, 2011).

Diante da exposição acima, torna-se desafiante estudar o processo de construção da identidade profissional do gestor escolar que assume o cargo de direção. Nesse

contexto, a pergunta que sintetiza o problema é: como se encontra configurada a identidade gerencial de gestores de escolas públicas?

1.1 Objetivos

Visando responder à questão acima, realizou-se uma pesquisa classificada como descritiva e abordagem qualitativa, através de entrevistas semiestruturadas, estabelecendo-se o objetivo geral e os objetivos específicos.

O objetivo geral desta pesquisa foi analisar o processo de configuração da identidade gerencial de gestores de escolas públicas municipais e estaduais de Belo Horizonte, considerando-se as categorias de análise propostas por Hill (1993): aprendendo o que significa ser gerente; desenvolvendo o julgamento interpessoal; adquirindo o autoconhecimento; lidando com as tensões e as emoções e gerenciando a transformação.

Os objetivos específicos traçados são:

- descrever e analisar as expectativas dos gestores sobre a função de direção e as formas de conciliação dos interesses dos segmentos da escola;
- descrever e analisar facilidades, dificuldades e desafios encontrados pelos gestores escolares no exercício de sua gestão;
- compreender como os gestores escolares percebem e vivenciam a função gerencial;
- identificar e analisar o processo de desenvolvimento na função de diretor de escola na percepção dos gerentes.

1.2 Justificativa

Do ponto de vista social, é inegável a importância do estudo da gestão das escolas e da educação, visto o papel fundamental que as escolas exercem nas comunidades, o que inclui as públicas municipais e estaduais. De acordo com Luck (2000), as escolas, pelo seu valor, ocupam lugar de destaque na sociedade. As mudanças de paradigmas da sociedade, passando pelo modo como se percebe a realidade e como se pode

reconstruí-la, fazem com que surjam práticas interativas, participativas e democráticas, estabelecendo redes e parcerias, buscando-se melhores alternativas para se resolver os problemas. Na educação, não só a escola vai desenvolver essa consciência, mas a própria sociedade cobra que ela o faça. Segundo a autora, esse movimento se dá porque se reconhece que a educação tem um valor estratégico para o desenvolvimento da sociedade, bem como para a qualidade de vida das pessoas. Um exemplo desse envolvimento com a educação é o interesse de vários grupos e empresas de contribuírem com a escola, estabelecendo parcerias em favor da educação e do desenvolvimento social. Conforme explicita Luck (2000), espera-se que a escola se transforme urgentemente, garantindo a formação de seus alunos com competência, para que esses possam responder aos problemas sociais de forma crítica e empreendedora.

A importância do estudo da gestão escolar das escolas públicas também se faz presente no campo social, pois a escola pública é um espaço a ser construído pelo social, de uma forma mais abrangente do que a comunidade escolar interna, conforme Silva e José (2011). Elas também têm participação da comunidade, por isso é necessário ampliar os processos participativos de discentes e famílias nos rumos e opções da instituição, nos espaços de gestão, como os conselhos, visto que essas instâncias influenciam o processo de democratização da gestão.

Paro (1997) também corrobora essa perspectiva ao dizer que é importante perceber que os processos educativos não podem ficar restritos ao ambiente escolar, pois a realidade dos alunos deve ser percebida em seu todo, sobretudo na sua relação com a comunidade, com a diversidade social e cultural, com as diferenças econômicas e políticas.

Por outro lado, este estudo justifica-se também pela importância da função gerencial no setor público. Considerando-se as escolas objeto deste trabalho, faz-se necessário investir nos estudos sobre os dirigentes, estimular o aperfeiçoamento nas atividades do gestor escolar das escolas públicas municipais e estaduais tendo em vista que, conforme Luck (2000), nenhum sistema de ensino, nenhuma escola pode ser melhor que as habilidades de seus dirigentes. Segundo essa autora, não adianta investir em currículo formal e introduzir métodos inovadores se não houver capacitação para os

gestores escolares responsáveis por gerenciar tais processos. Note-se, ainda, que nas escolas públicas os gestores são professores que saem da sala de aula para cumprir um mandato de gestão segundo seus regimentos; findo tal mandato, eles voltam a exercer suas atividades acadêmicas. Nota-se que esse fato não é comum em outras organizações, mesmo em escolas particulares ou outras instituições que não sejam acadêmicas.

Além disso, o estudo do trabalho do gestor escolar é escasso no país, e a consecução desta pesquisa vai possibilitar compreender não só a relação identitária construída através de significados, produzidos pelas representações – que dão sentido à experiência e ao ser individual (WOODWARD, 2007) – como o próprio conceito de trabalho na abordagem ergológica, ou seja, na esfera de sujeito e objeto, de ação e conhecimento. Nesse sentido, o conhecimento do sujeito no trabalho é maior que o conhecimento constituído e o conhecimento acadêmico, tendo em vista que ele possui um saber investido, que contém o saber da experiência, constituído ao longo de todas as atividades e educação. A ergologia, segundo Schwartz (1996), constitui um projeto de aprofundar no conhecimento das situações de trabalho, para melhor intervir nesse processo, com o intuito de transformá-las.

Desse modo, e dada a importância de se abordar o contexto das escolas públicas, justifica-se também a realização da pesquisa do ponto de vista organizacional, o que pode permitir, secundariamente, melhorias de sua gestão. Isso porque, no seu cotidiano de trabalho, os gestores recebem várias normas do estado e do município, mas cada um, à sua maneira, vai acomodando o prescrito e o real, ou seja, vai desempenhando suas atividades de modo a alcançar seus objetivos da melhor forma possível. Segundo Schwartz (2000), o sujeito da ação cria, recria, convoca saberes e valores na atividade. Ele usa de si na atividade que executa na totalidade de seu ser, pois o ser humano não é simplesmente moldável às prescrições. O exercício da atividade que ele executa passa por todos os conhecimentos que adquiriu, dessa forma, ele faz suas escolhas e a partir delas cria uma nova forma de agir. Assim, a escola acaba refletindo a “cara do diretor” (CASTRO, 2011): desnudando essa face, pode-se contribuir para outros reconhecimentos a respeito da própria escola pública.

Portanto, o estudo da identidade gerencial de diretores de escolas públicas será importante pela dimensão singular da situação atual, pelo histórico, pela importância que envolve as várias interfaces que devem trabalhar em conjunto no ambiente escolar. Afinal, compreender o processo de trabalho dos gestores em instituição de ensino também significa entender a cultura presente na escola, a identidade do grupo que nela atua, os processos sociais e psicológicos que impactam o seu dia a dia.

Para atingir os objetivos propostos, esta dissertação está estruturada nas seguintes partes: primeira, esta introdução apresentando o problema de pesquisa, o objetivo geral e os objetivos específicos e a justificativa; segunda, o referencial teórico, que se inicia com uma contextualização da educação pública no Brasil e impactos do neoliberalismo na sua gestão, e aborda as temáticas centrais do projeto, ou seja, gerência e identidade, com ênfase na identidade gerencial e nas categorias de Hill (1993); terceira, a metodologia utilizada; quarta, apresentação, análise do trabalho de campo e quinta, a conclusão. Em seguida apresenta-se o conjunto de referências utilizadas que sustentam a pesquisa e, por fim, apresenta-se o questionário de dados demográficos que dispõe sobre o perfil dos sujeitos de pesquisa e o roteiro de entrevistas aplicado aos sujeitos.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

O referencial teórico abordará três temáticas, a contextualização da política escolar, destacando a escola pública, gerência e identidade, enfatizando-se a identidade gerencial, estudada por Hill (1993), cujas perspectivas analíticas serão adotadas como parâmetro de análise da pesquisa.

2.1 A educação pública

Antes de aprofundar na temática central da pesquisa proposta, convém destacar mudanças que surgiram no cenário econômico, social, político e ideológico e que impactaram a educação, derivadas da crise de Estado e do neoliberalismo. Segundo

Hargreaves (2004), a ideologia neoliberal vai influenciar não só o Estado, como também as instituições escolares. Ela surge a partir dos anos 1980, em razão da crise econômica da década de 1970, crise esta que desmantelou as justificativas para a manutenção do Estado e da tranquilidade social, garantindo investimentos sociais, que visavam minimizar os desajustes causados pelo capitalismo, responsável por concentrar cada vez mais a riqueza nas mãos de poucos.

Segundo Frigotto (2005), a teoria keynesiana, apresentando um Estado forte e interventor, regulando o ciclo econômico, a demanda, oferecendo subsídios e instituindo um planejamento de desenvolvimento, fortalece-se logo após a Segunda Guerra, sedimentando as áreas sociais, econômicas e culturais. Entretanto, o capital rompe os limites reguladores dos Estados nacionais, e o poder acaba se concentrando no FMI e no Banco Mundial, que vão fazer ajustes das economias, influenciando o sistema público de educação. Ao mesmo tempo que há o desmonte da educação, com a mercantilização do direito sobre ela, também se dá o discurso da valorização da educação em geral, principalmente a básica. Para Frigotto (2005), ao monopólio econômico financeiro corresponde o monopólio da ciência e da técnica, que vai influenciar as relações de capital e trabalho. O neoliberalismo, então, começa a ser adotado na década de 1970 para combater as teses keynesianas, os direitos sociais, e se espalha pelo mundo com privatizações, desregulamentações e ataques à classe trabalhadora. Seu sucesso estaria ligado à desigualdade social e à ideia de que não há alternativas; dessa maneira, todos devem adaptar-se às suas normas. O autor considera a ideologia neoliberal avassaladora e aponta que a humanidade não tem outra saída, a não ser curvar-se às leis de mercado..

Para Anderson (1995), o neoliberalismo foi uma reação teórica e política contra o Estado intervencionista e de bem-estar. Tinha como propósito combater o keynesianismo e o solidarismo que imperavam na época, preparando outro tipo de capitalismo, mais rígido. Na época, comentava-se que o igualitarismo do Estado destruía a liberdade dos cidadãos e o vigor da concorrência.

Também Bianchetti (2005), em seu estudo sobre o neoliberalismo, concorda com Frigotto (2005) e acrescenta que os novos poderes econômicos surgidos nessa conjuntura criaram um novo capitalismo que não só controla o fluxo de capitais como

também as condições da distribuição desse capital. O autor destaca que na perspectiva neoliberal as instituições sociais são uma criação do homem para relacionar os interesses individuais na forma de um somatório, no caso o social.

No que diz respeito à política educacional, segundo Bianchetti (2005, p. 95), a teoria do capital humano que coincide com a filosofia neoliberal obedece à lógica do mercado e reduz a função da escola a formar recursos humanos para atuarem na produção. Outro fator relacionado à política de educação é que esta pode ser manipulada para favorecer os projetos políticos, mesmo sem modificar a tendência hegemônica.

No caso do Brasil, conforme apresentado por Ramos (2006), a integração da noção de competência à reforma educacional inicia-se legalmente com a aprovação da lei nº 9.394/96, de 20/12/1996 (BRASIL, 2011), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que incide na educação básica e profissional. Segundo essa autora, as principais mudanças foram a definição da identidade do ensino médio como educação básica e a separação da educação profissional técnica da educação básica, adquirindo caráter complementar ao ensino médio. Para ela, o ensino médio passou a constituir a base a partir da qual se pensa a educação profissional de nível técnico, no qual deveriam se alcançar habilidades e conhecimento necessários para o desenvolvimento de atividades requeridas pelo trabalho, exigindo do trabalhador maior capacidade de raciocínio, autonomia intelectual, pensamento crítico e iniciativa (RAMOS, 2006).

Como se vê, a educação é foco de debate em várias segmentações. Através dela, pode-se medir o nível de evolução de um país, uma cultura, e a diferença no desenvolvimento, quando se investe em tecnologia e política de educação.

Nesse sentido, Felix (1984) observa que o sistema escolar adquire autonomia, embora seu funcionamento não dependa apenas da estrutura organizacional e da operacionalização dos procedimentos administrativos. Para ela, a administração escolar cumpre uma missão ideológica, que é a de orientar a prática da administração da educação. O contexto econômico, político e social influencia tanto a administração pedagógica quanto a administração da escola. Para compreender a realidade

educacional é preciso explicitar esses condicionantes que vão determinar essa realidade vivida pela escola.

Teixeira (2001) corrobora com a afirmação de Felix (1984), relatando que a instituição escolar é marcada por características burocráticas e inserida dentro de um sistema de ensino que também obedece a tais regras. Dessa forma, os princípios de racionalização aplicados à organização do ensino acabam respondendo às exigências do capital, preparando e reproduzindo a força de trabalho que esse demanda, organizando a escola nos moldes de empresas produtivas. Esse processo burocrático, segundo o autor, abrange a escola como um todo, ou seja, nos níveis administrativos, pedagógicos e na sua relação com o social, objetivando a garantia de resultados eficientes. Dessa maneira, o processo administrativo obedece a um minucioso sistema de controle, planejamento e coordenação. As atividades de alunos e professores, materializadas nos currículos e programas, são previstas sem considerar suas necessidades e interesses concretos, em nome de uma racionalização de meios e fins, definida e organizada de modo impessoal (TEIXEIRA, 2001).

Dentro dessa realidade, as escolas têm uma maneira peculiar de tratar seus professores. Para Arroyo (2007), as escolas são mais destacadas nas políticas, na teoria e até nos cursos de formação do que os seus profissionais.

Por sua vez, e ainda segundo Arroyo (2007), os estudantes que vão fazer parte dessa instituição chamada escola nela ingressam com “identidades de classe, raça, etnia, gênero, território, campo, cidade, periferia” (ARROYO, 2007). Essas identidades estão marcadas pelo conhecimento que trazem das linguagens, das relações sociais que tiveram, assim como dos costumes que experimentaram no contexto social em que viviam.

Do ponto de vista dos professores, Zagury (2006) relata que as dificuldades são inúmeras, visto que eles têm que se manter atualizados, escolherem a metodologia, e em sala de aula devem manter a disciplina, motivar os alunos e fazer avaliações. Observa-se que a posição dos professores, dentro do contexto nacional, é bastante delicada; vivem uma realidade que lhes é desfavorável, e não participam das discussões maiores da política educacional.

Conforme Silva e José (2011), na grande maioria das escolas públicas municipais e estaduais, os professores atuam em situação precária. Com baixos salários, intensificam e diversificam suas atividades de trabalho, esse processo acaba por impactar sua possibilidade de participação em instância de decisão na escola, como planejamento pedagógico, na seleção de conteúdos, melhor planejamento da aula e sua avaliação de aprendizagem, que teriam que ter para ministrar aulas.

As escolas públicas a que se refere esse projeto são regidas por uma gestão política e administrativa vinculada à educação, órgãos públicos atrelados ao município ou ao estado. As escolas municipais possuem uma gestão política e administrativa municipal, responsável pela organização, execução, manutenção, administração, orientação e controle das atividades do setor público ligadas à educação. Portanto, deve-se observar a legislação e cumprir as decisões do Conselho Municipal da Educação, sobretudo no que diz respeito ao Sistema Municipal de Educação, que tem como função estabelecer as proposições de políticas educacionais para o município. Essa política é implantada através da instalação, manutenção e administração das escolas, e também da orientação e fiscalização das atividades dessas escolas.

Destaca-se aqui uma diferença significativa na condução do processo de ensino das escolas municipais e estaduais, que foi a implantação da Escola Plural há mais de 10 anos, que ainda influencia as proposições curriculares das escolas municipais e suscita debates entre os professores internamente e a sociedade. Como cabe à Secretaria Municipal de Educação, SME (BELO HORIZONTE, 2011) tratar das proposições sobre o currículo e a educação, essa considera que as práticas pedagógicas não devem adotar práticas excludentes, discriminatórias, que promovem as desigualdades escolares (BELO HORIZONTE, 2011). Dessa forma, foi instituída uma prática de ensino que é um sistema de progressão continuada, que não prevê a retenção do aluno antes do final de cada ciclo, que acontece de três em três anos.

No caso das escolas públicas estaduais, essas têm sua gestão atrelada à Secretaria de Estado de Educação (SEE), que tem por finalidade formular e coordenar a política estadual de educação e supervisionar sua execução nas instituições que integram sua área de competência.

Observa-se que essas escolas públicas municipais e estaduais possuem um controle e uma política diferenciada. Cada uma possui uma legislação e uma política salarial e exigência de concursos para contratação de seus funcionários, preenchimento de suas vagas. Porém, conforme a SME (BELO HORIZONTE, 2011) e SEE (MINAS GERAIS, 2011), as escolas públicas, tanto estaduais como municipais, têm em comum a determinação de que os seus diretores devem ser professores, escolhidos por meio de eleição pelos membros do colegiado, composto por alguns pais voluntários, representantes dos docentes, dos alunos e dos demais funcionários da escola.

Nesse sentido, para Castro (2011) os desafios dos diretores são grandes, visto que eles não podem contratar, demitir e contratar recursos substanciais, não há bons sistemas de gestão e nem preparação correta para o cargo, nas empresas privadas os gestores possuem ferramentas de gestão bem mais poderosas. Diante do pouco poder, o que destaca os diretores são seus atributos de personalidade, de modo que seu carisma e seus conhecimentos administrativos de gestão é que vão garantir resultados. O processo de seleção para diretor não favorece a busca desse perfil. Na fase de eleição, os candidatos fazem acordos e assumem compromissos, perdendo autonomia e isenção em seu mandato. Faz-se necessário, segundo o autor, tentar outros modelos e fornecer aos diretores a formação adequada para uma melhor gestão, e orientá-los para onde se quer chegar.

Desse modo, os responsáveis pela gestão das escolas enfrentam uma série de dilemas para os quais habitualmente não foram capacitados para lidar, já que, como se viu, são professores em sua maioria que são eleitos para tais cargos. Discutir como é configurada essa nova identidade profissional torna-se premente, tendo-se, assim, que se aprofundar nas questões relativas à gerência e à identidade.

2.2 Gerência e Gerentes

A origem da gerência se deu no início do capitalismo industrial, quando surgiram demandas mais refinadas de funções de planejamento de trabalho, diferente do que se exigia antes com o cooperativismo e as trocas. Com a aceleração do capitalismo,

a busca do lucro se intensificou, e os olhares se voltaram para a rotina do trabalho e o controle sistemático da gerência sobre a produção. A divisão do trabalho foi vislumbrada não só nas rotinas criadas para acelerar a produção nas empresas, mas também na divisão social em que as ocupações davam *status* sociais diferentes (BRAVERMAN, 1981).

Segundo Braverman (1981), Taylor foi o primeiro a estudar as teorias gerenciais, no fim do século XIX, com o objetivo de aplicar esse estudo no controle de processo de trabalho pelas gerências nas empresas. Suas ideias ainda estão presentes nas organizações em que o controle e a discussão do projeto da empresa é realizado apenas pela gerência, cabendo aos chefiados somente a execução do que foi proposto. Já Fayol estudou as atividades gerenciais e desenvolveu os conceitos de planejamento, organização, comando, coordenação e controle (BRAVERMAN, 1981).

Morgan (1996) complementa tais perspectivas de gestão, explicitando que cada aspecto do funcionamento da organização depende do processamento de informações. As organizações são sistemas de informações e comunicação e de tomada de decisão; elas também são sistemas mecânicos e orgânicos, nos quais as relações de poder se dão naturalmente, apoiadas por valores que podem ser comungados, ou não, pela maioria dos membros da organização.

Já Motta (1997) afirma que a função gerencial é ambígua e repleta de dualidades, cujo exercício se faz de forma fragmentada e intermitente. Para o autor, “a gerência é a arte de pensar, de decidir e de agir; é a arte de fazer acontecer, de obter resultados” (MOTTA, 1997, p. 26). Assim, ela pode ser tratada de forma científica, em que são observados seus aspectos racionais e as relações de causa e efeito, como também ser vista em sua imprevisibilidade e atrelada à interação humana na dimensão do intuitivo, do emocional. Dessa forma, ao invés de ela ser racional e planejada, a maioria dos dirigentes afirma que há várias tarefas inesperadas, imprevistas, com reuniões, interrupções e trabalhos intensos, descontínuos e de natureza variável. Desse modo, suas decisões vêm de interações diversas, ações isoladas e opiniões esparsas, nem sempre coerentes.

Ainda segundo Motta (1997), o aprendizado sobre gestão não deve se limitar às técnicas administrativas, visto que ele é um processo no qual o indivíduo adquire novos conhecimentos, atitudes e valores em relação ao trabalho administrativo. O autor apresenta quatro tipos de habilidades gerenciais:

- a) cognitiva: saber categorizar os problemas administrativos e ver relações entre categorias;
- b) analítica: saber a utilidade e a potencialidade das técnicas administrativas e adquirir mais realismo e criatividade na solução dos problemas;
- c) comportamental: comportar-se de forma diferente da anterior, de forma mais consistente com os objetivos da eficiência, eficácia, satisfação e segurança no trabalho;
- d) ação, desenvolver capacidade de interferir no sistema organizacional (MOTTA, 1997, p. 29).

Para desenvolver essas habilidades, o gerente deve aprender sobre administração, sobre estruturas e processos e comportamento da organização, deve ter a capacidade de analisar problemas, deve ter a habilidade de comunicação e de interação humana, deve aprender como lidar com poder e autoridade e, na dimensão pessoal, deve buscar se conhecer, ter noção do seu papel na organização e do seu compromisso com a missão institucional. Segundo o autor, o aprendizado gerencial vai possibilitar que os dirigentes tomem ações mais precisas e conscientes, conduzindo melhor a solução de problemas e também contribui para uma nova forma de pensar e agir e de refletir sobre sua vida ou carreira.

De acordo com Motta (1997), os dirigentes compreendem os objetivos da organização e se julgam preparados para alcançá-los, porém são fatores não controláveis é que vão conduzir seus comportamentos. Para ele, o dirigente é parte do processo decisório organizacional, influenciado por fatores internos e externos à organização, e também por seus valores e experiência profissional. Dessa maneira, o processo decisório organizacional é um dos condicionantes do comportamento gerencial. De acordo com o autor, os dirigentes devem ter mais que o “bom senso”, e suas ações baseiam-se em experiências passadas, sendo necessário desenvolver a capacidade gerencial para responder a novas demandas e necessidades, bem como aumentar

perspectivas de análise para compreender e solucionar os problemas da empresa. Segundo Motta (1997), normalmente a maioria dos gerentes assume a função sem experiência e não tem clareza da dimensão do seu trabalho, além de crer que os problemas que eles enfrentam em sua área são diferentes de outros setores. Para entender e solucionar esses problemas administrativos é necessário conhecimento real para enfrentá-los na prática. Pessoas com mais conhecimento e habilidades tornam-se mais autoconfiantes e criam um clima organizacional mais seguro e com mais crença no futuro.

Reed (1997) afirma que a gestão é uma prática social e o trabalho gerencial é complexo, repleto de ambiguidades, dilemas, contradições e dificuldades que são inerentes ao exercício da função. Esse autor fundamenta-se tanto em questões teóricas quanto nas práticas sociais dos processos e estrutura de gestão, variando de acordo com o ambiente social em que se desenvolveram. Visando dar melhor compreensão ao tema, o autor analisou a gestão a partir de três perspectivas teóricas: técnica, política e crítica.

A perspectiva técnica trata da gestão orientada para os meios que vão promover o alcance de resultados coletivos e previamente estabelecidos que não teriam como ser alcançados sem a sua aplicação. Portanto, as organizações são vistas como “mecanismos funcionalmente indispensáveis que institucionalizam valores e objetivos individuais em comunidades que sobrevivem aos seus criadores” (REED, 1997, p. 7), constituindo assim uma identidade social a longo prazo. Diz respeito também aos processos de gestão, colocando sua orientação mais para os meios que para os fins, mas dentro de uma estrutura social que vai permitir atingir os objetivos coletivos traçados. Essa estrutura vai garantir tanto instrumentos de coordenação como de controle de desempenho de tarefas racionais determinantes de comportamentos de atores sociais. Serão analisadas ainda estratégias de ação que busquem o desenvolvimento da eficácia da configuração estrutural, através de diagnósticos e soluções dos problemas encontrados entre os elementos internos e as condições externas às organizações (REED, 1997).

A perspectiva política trata da gestão tanto como processo social – orientado para regulação de conflitos de interesses entre grupos – como sistema político, em que os

grupos concorrem entre si ou entre alianças, resolvendo os conflitos através do exercício do poder. A forma de controle mais eficaz vai depender do aumento do conhecimento do gestor dos processos políticos, em que se negociam as mudanças na organização, e a sensibilidade do gestor de visualizar os obstáculos e atingir os resultados. Nesse tipo de abordagem, o autor considera as estruturas organizacionais como resultantes de processos dinâmicos e contínuos de negociação entre os interesses desses atores sociais.

Já a perspectiva crítica considera as estruturas e estratégias de gestão como forma de controle e de proteção dos interesses políticos e econômicos da classe dominante de um modo de produção como também define imperativos para sobrevivência do sistema econômico. Dessa forma, não só os gestores como os modelos de organização são produtos desse sistema socioeconômico (REED, 1997).

Assim, Reed (1997) destaca a importância do gestor enquanto responsável pelo fazer dentro da organização, pela gestão de conflitos e pela reprodução de um modelo econômico pautado por mecanismos de controle que atendam ao modelo econômico capitalista de produção. Para o autor, a prática da gerência não pode ser vista de modo fragmentado, pois reúne no seu cotidiano as três faces delineadas. Desse modo, para uma visão mais integrada e profunda da realidade do gerente, Reed (1997) propõe uma outra perspectiva, a praxeológica, que reúne as três perspectivas e permite observar e compreender a gerência como uma prática social.

Para Davel e Melo (2005), é necessário pensar em como os gerentes se tornam gerentes, dando para esse fato uma explicação técnica, uma de elite e uma política. Segundo a explicação “técnica”, os gerentes aparecem e se desenvolvem como um novo grupo de especialistas, de acordo com o aumento da demanda das empresas e da complexidade destas. A “de elite” é a legitimação desse grupo como “subelite” de uma tecnoestrutura social. Já a definição política está ligada ao fato de se necessitar de administradores especializados para controlar o trabalho. Segundo esses autores, os administradores formam uma categoria heterogênea, porém com coesão e identidade, enquanto grupo profissional. Exemplo, gerentes de linha, intermediários de alto escalão, homens, mulheres e estrangeiros. Quanto à atuação, interação e simbolização, eles atuam como figura chave na organização, monitorando

informações, administrando recursos e fluxos de trabalho, controlam, planejam e dirigem os elementos da organização.

Outra possibilidade de se entender o processo gerencial é apresentada por Paiva *et al.* (2007): segundo os autores, os gerentes lidam com uma fragmentação de atividades, e essa fragmentação reflete o caráter contraditório e disperso dessa função; daí, eles propõem uma análise da gerência em três dimensões: ação, devoção e desilusão. Como ação, consideram a atuação diária do gerente; na dimensão devoção, analisam-se questões sociais e políticas que a função implica. Ela é repleta de significados e influencia o comportamento do gestor no campo da ação. Já na dimensão desilusão, constam as expectativas e frustrações relacionadas a limitação e barreiras, a relações de poder, status e realização profissional. Eles concluem que a ação gerencial está atrelada à realidade construída a partir da socialização dos sujeitos e da relação que eles desenvolvem no seu dia a dia, e que seu maior desafio está na congruência de valores e de interesses entre os indivíduos e a organização.

Como a organização é um lugar de socialização importante para as pessoas, pois ela modela atitudes e comportamentos, é fundamental que se alie o conceito de gerência ao espaço onde ela se realiza.

2.2.1. Gestão Escolar

Bordignon e Gracindo (2000) em sua análise distinguem a organização educacional das demais organizações sociais “pela sua finalidade; estrutura pedagógica; as relações internas e externas que advêm de sua estrutura e pela sua produção, que em nada se parece com a produção em série, pois trabalha as diferenças, na construção da equidade social” (BORDIGNOM; GRACINDO, 2000, p. 154). Ela produz, portanto, seres humanos emancipados, autônomos, únicos. Segundo eles, a escola deve ser pensada na sua concepção política e pedagógica, que são a base dessa concepção. Assim, a gestão deve ter como foco principal o pedagógico – cerne da função da escola – e promover as ações que vão dar suporte a ele, como as de ordem pessoal, material, financeira e outros.

Para os autores, as relações interpessoais que fazem parte do processo educativo devem ser horizontais, ou seja, embora haja responsabilidades sociais e profissionais diferentes, deve haver uma relação entre iguais, “que respeite a filosofia da educação que situa a pessoa humana num processo de emancipação” (BORDIGNOM; GRACINDO, 2000, p. 155). Nesse sentido, as relações externas devem obedecer ao mesmo princípio e garantir a dimensão pública da educação. O perfil desse gestor escolar deve, pois, conciliar as dimensões técnicas (o domínio dos fundamentos da educação e da pedagogia) e políticas (conhecimento dos processos de gestão organizacional) da proposta educacional que possuem. Os autores advogam que para se possuir essa dimensão técnica é imprescindível uma base docente.

Ainda segundo Bordignon e Gracindo (2000), os gestores têm a importante responsabilidade de coordenar a construção, o acompanhamento e a avaliação dos projetos político-pedagógicos da escola, o que torna fundamental a sua escolha, pois eles vão influenciar o futuro da educação. Entretanto, o autor expõe que aqui no Brasil, segundo a LDB art. 64 (BRASIL, 2011), é estabelecido que a formação do administrador da educação deve ser desenvolvida em nível de graduação no curso de pedagogia, ou em nível de pós-graduação. Em países mais desenvolvidos, estabelece-se a pós-graduação *stricto sensu* como requisito para a direção.

Segundo os autores, o novo paradigma emergente que vai fundamentar a nova concepção de educação, com um novo tipo de gestão, diverge do modelo burocrático de gestão fundamentado nas teorias clássicas e científicas, em que eficiência e eficácia ocupam o centro das questões gerenciais, voltando-se para a produtividade e para o desenvolvimento de rotinas. Eles ressaltam que a gestão democrática da educação deve ser o principal instrumento para transformar processo educativo em uma prática social voltada para construção da cidadania que se desenvolve numa escola cidadã (BORDIGNOM; GRACINDO, 2000).

Para Bordignon e Gracindo (2000), analisar a gestão da educação significa refletir sobre as políticas de educação, isto porque há uma relação entre elas, pois é através da gestão que metas e objetivos educacionais se transformam em ações que influenciam a direção traçada pela política.

Para Oliveira (2008), no que concerne às políticas sociais, houve mudanças na configuração dos Estados nacionais, decorrentes do processo de reestruturação capitalista e de internacionalização e globalização da economia. “O modelo neoliberal que privilegia as relações de mercado, regulando o social e despossuindo o Estado de suas funções assistenciais, vem elegendo as políticas sociais como alvo predileto”, aumentando os desafios da gestão da educação pública (OLIVEIRA, 2008, p. 9). Segundo a autora, embora o desenvolvimento econômico e o social não façam parte do mesmo processo, eles têm uma relação, tanto a educação como outros processos sociais não são vistos em função de seus benefícios e o da população, mas na razão econômica do Estado. Assim, a educação pode ser vista econômica como um instrumento que produz crescimento e reduz a pobreza numa situação de subdesenvolvimento.

Nesse contexto, a gestão da educação, na década de 1990, recebeu várias propostas no sentido de responder quais são os objetivos, meios e fins a que a educação deve atender. As reformas vão “evitar a falência do Estado assistencialista, recuperar a eficácia dos mecanismos de financiamento do setor público e das políticas sociais em particular” (OLIVEIRA, 2008, p. 87). Dessa maneira, surgem formas mais flexíveis de gestão, dando poder às comunidades, às relações de competitividade. Prevalece a noção de planejamento descentralizado, com orientações gerais que indicam o caminho que a organização deve seguir e mobilidade das unidades de sistemas para que elas possam se adequar a sua realidade. Assim, embora o poder não mais seja exclusivo do Estado, é ele que vai legitimar as práticas e políticas elaboradas, externas a ele (OLIVEIRA, 2008).

Segundo a autora, a maioria das reformas são congruentes aos compromissos assumidos pelo Brasil na Conferência Mundial de Educação para Todos, de 1990, e na Declaração de Nova Délhi, de 1993. “São proposições que convergem para novos modelos de gestão do ensino público, calcados em formas mais flexíveis, participativas e descentralizadas de administração dos recursos e das responsabilidades” (OLIVEIRA, 2008, p. 90). Esses modelos buscam a melhoria do ensino e da educação e podem ser medidos estatisticamente e alcançados através de inovações possibilitadas na gestão do trabalho na escola. Busca-se, assim, uma qualidade na educação nos moldes da relação de produção e consumo; uma eficácia

que garanta o desenvolvimento tanto dos indivíduos, no que se refere a sua preparação para o mercado, como também para o progresso econômico social. Dessa forma, as orientações administrativas para as escolas são que estas devam se adequar à realidade das comunidades em que estão inseridas.

Campos (2010) assinala que a gestão escolar no Brasil tem enfrentado vários desafios, com o advento das reformas, com a edição da nova LDB e o financiamento da educação, por meio do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais de Educação (Fundeb). Esse marco regulatório com o financiamento público da educação veio para constituir a ampliação do acesso à escola e a sua universalização, conforme definidos na reforma (CAMPOS, 2010).

Entretanto, segundo esse autor, está-se distante de cumprir a reforma em decorrência das anomalias do sistema educacional vigente. O consenso entre as nações para se elevar o desenvolvimento econômico produtivo é a educação; hoje, as sociedades buscam tecnologia e informação, portanto deve-se investir na formação dos recursos humanos ligados à educação, nos conteúdos pedagógicos, na gestão escolar como um todo, destacando que esta não se realiza sem o investimento na docência, pois é ela que alicerça a gestão escolar.

Campos (2010) apresenta uma relação dos movimentos internacionais que vão impactar as reformas educacionais no Brasil. Ele observa que com as transformações ocorridas no mundo no final da década de 1970 houve mudanças nas estruturas produtivas nas bases da sociedade, estabeleceu-se a hegemonia do capitalismo e a substituição do conflito entre os países centrais, tendo como objetivo a conquista de mercados, e percebeu-se que o diferencial das economias emergentes estava justamente no investimento da educação. Esse fato vai coincidir com a reforma da educação em 1980, tanto na América do Norte como na Europa, exigindo uma modificação na formação de recursos humanos, que foi adaptada ao feitiço neoliberal, transformando assim o sistema de educação. Segundo o autor, vários movimentos internacionais vão influenciar a reforma da Educação no Brasil como: Educação para Todos – Jomtien/1990; Educação ao Longo da Vida – Dakar/2000; Relatório Jacques Delors – UNESCO; Sete Saberes Necessários para a Educação no F – Edgar Morin

(Reforma na França). Na década de 1990 a educação no Brasil passou por uma reforma de ensino; Plano decenal de Educação para Todos – 1993; Conferência Nacional de Educação – 1994.

O autor destaca que o Brasil realizou sua reforma da educação em 1990, a partir da constituição de 1988 e de sua regulamentação específica com a LDB de 20 de dezembro de 1996, que traz em seu bojo uma nova concepção de ensino. Os princípios que definem essa organização são: flexibilidade, interdisciplinaridade e a contextualização. Estão presentes também as inovações inerentes a autonomia e descentralização (CAMPOS, 2010, p. 123-125).

Campos (2010) explica que para se ter qualidade na gestão escolar é necessário planejar os objetivos, as atividades e prazos e cumprir as metas designadas. Entretanto, para se efetivar esse planejamento, ele deve ser definido e estar contido: na esfera estadual, no Plano Estadual de Educação; na esfera municipal, na definição do Plano Municipal de Educação; e no âmbito da escola, na definição do projeto pedagógico. Por isso é necessário preparar o gestor para o compromisso com o modelo de gestão democrática, propondo elaboração de programas diferenciados, criativos, que atendam às necessidades de melhoria nas escolas.

Para Sander (2002), falta investir nos profissionais de educação. A globalização cobra uma gestão da educação que seja voltada para o desenvolvimento, por isso ele considera que uma das tarefas mais difíceis para os dirigentes da educação é criar condições propícias para formulação e implantação de práticas educacionais capazes de promover uma educação de qualidade. O autor analisa a instituição educacional através de três dimensões: analítico-pedagógica (processos de ensino e aprendizagem), organizacional (estrutura e funcionamento da instituição) e política (relação entre a escola e o seu entorno). O papel da administração e as funções do administrador são enxergar esses três aspectos e verificar seus desafios.

A dimensão analítico-pedagógica sublinha que as mudanças na política educacional:

Fazem com que o administrador escolar não seja mais o profissional preocupado com a ordem, a disciplina, os horários, e as exigências burocráticas. Ele é o líder intelectual, responsável pela coordenação do

projeto pedagógico da escola, facilitando o projeto de construção do conhecimento humano (SANDER, 2002, p. 64).

Na dimensão organizacional e burocrática, a função da administração será atender às demandas estruturais e burocráticas da instituição; entretanto, essa estrutura não atende aos anseios de professores, pais e alunos. Para Sander (2002), há indicações de paralisia organizacional causada pela rotina e monotonia da atividade educacional que acaba isolando a escola da participação da família e da comunidade. De acordo com o autor, “para muitos observadores a escola é tão burocratizada que paralisa a criatividade, o julgamento profissional e a inovação. As estruturas organizacionais e administrativas muitas vezes distorcem o processo educacional e dificultam a aprendizagem, em vez de facilitá-la e incentivá-la” (SANDER, 2002, p. 65). Há desenvolvimentos de estruturas mais descentralizadas que possam facilitar a gestão mais horizontal, participativa e democrática. O autor afirma que as relações de autoridade estão mais flexíveis e que o dirigente não age isoladamente, ele desenvolve parcerias e cooperações.

A dimensão política vai tratar da interface da escola com seu entorno externo de âmbito econômico, político e cultural. Aqui são analisadas a capacidade de resposta da administração à comunidade e sociedade no geral.

Quanto à gestão escolar, segundo Felix (1984), é importante destacar que, diferentemente da administração de uma empresa, onde se trata da organização do trabalho, a administração escolar apresenta proposições teóricas que abrangem desde a organização do trabalho na escola até no sistema escolar. No entanto, as teorias da administração de empresa estão presentes na administração escolar; assim, estas adquirem um certo grau de cientificidade que assegura sua importância numa tentativa de promover um funcionamento satisfatório com a adaptação dessas teorias.

A relação entre a administração escolar e a de uma empresa está dentro de dois pressupostos básicos: o primeiro diz que as organizações, embora tenham objetivos diferentes, são semelhantes, assim tornam-se necessárias adaptações para atingir metas específicas; o segundo afirma que a administração escolar necessita assimilar métodos e técnicas de administração para garantir sua eficiência.

Entretanto, segundo Felix (1984), os princípios vão diferir, pois enquanto na administração clássica prevalecem os princípios da divisão do trabalho, especialização e critérios de eficiência, produtividade, objetivando legitimar o modo de produção capitalista, na administração escolar seus fundamentos estão no princípio da liberdade, responsabilidade, unidade, economia e flexibilidade (FELIX, 1984). A seu modo, a administração escolar deve resolver as medidas do seu rendimento, aproveitamento de material e eficácia. A autora considera que a prática da administração escolar deve ir além do ponto de vista técnico, deve ser articulada com as estruturas econômica, política e social, analisando os condicionantes da educação. As normas técnico-administrativas propostas para que o sistema escolar funcione fazem parte desses condicionantes, embora muitas vezes sejam adotadas e implementadas como autônomas, isentas de determinantes econômicos sociais. No sistema escolar, o funcionamento eficaz da estrutura burocrática é de responsabilidade da administração (FELIX, 1984).

Quando aborda a formação do administrador escolar, Felix (1984) acredita que ela deva ser mais voltada para a educação. Segundo a autora, quando se privilegia o papel do diretor e supervisor como controladores de todas as atividades do sistema escolar, o que está sendo privilegiado é a hierarquia; logo, a aceitação do princípio da autoridade legal legitima a estrutura burocrática através do conhecimento teórico e científico em que se baseia essa ação de gestão. Assim, a administração escolar deve focar nas tarefas de organização, planejamento, direção e liderança, assegurando as demandas internas e externas da organização escolar, que deve apresentar uma estrutura flexível que possibilite ajustes para atendê-la.

Entretanto, não é o diretor da escola que planeja a política educacional e as atividades técnico-pedagógicas. Devido a esse fato, para compreender esse tipo de organização, deve-se enxergá-la dentro de suas relações entre as estruturas econômica, jurídica, política e cultural, como mediadora entre as exigências do capital em relação à educação das diferentes classes sociais. Assim, pode-se dizer que “a administração de um modo geral, e a administração escolar de um modo específico, cumpre dupla função: técnica e ideológica” (FELIX, 1984, p. 93).

Luck (2000) contribui com essa discussão analisando as perspectivas da gestão escolar e sua implicação na formação dos gestores. Com as novas demandas da sociedade visando à educação, os gestores enfrentam novos desafios que vão desde uma formação mais competente e crítica dos alunos ao estabelecimento de uma relação maior da escola com a sociedade. Desta maneira, o gestor é desafiado a articular seus talentos, sua competência para melhorar a organização da escola. Além desses talentos, ele deve buscar recursos e processos que vão promover o crescimento desses alunos, tornando-os críticos e empreendedores. Entretanto, a autora aponta que o papel do diretor até bem pouco tempo era o de tutelado, sem voz própria onde atuava, e dessa forma sem se sentir responsável pelos resultados de sua ação. Ele entendia que seu papel era de guardião e também gerente do que era estabelecido nos órgãos centrais. Suas tarefas desenvolvidas no seu cotidiano consistiam em repassar informações, controlar, supervisionar, dirigir o fazer escolar de acordo com as propostas do sistema de ensino. De modo que o “bom” diretor era o que cumpria suas obrigações e o que seguia o estabelecido pelo sistema; quem não se adequasse era banido. O importante era fazer o máximo e não fazer o melhor e o diferente.

Assim sendo, tensões, contradições e conflitos eram eliminados ou abafados. Mesmo os elevados índices de evasão escolar podem ser explicados por um esforço visando manter a homogeneidade da clientela escolar. Esse fato deve-se ao entendimento limitado de que a escola é dever do Estado, é responsabilidade do governo, uma entidade superior e externa à sociedade:

Essa dissociação entre direitos de uns e deveres de outros, ao perpassar a sociedade como um todo, produz na educação diretores que não lideram, professores que não ensinam, alunos que não aprendem, todos esperando que o outro faça alguma coisa (LUCK, 2000, p. 16).

Partindo de vários pressupostos, entre eles o de que as organizações escolares não se diferenciam significativamente entre si e que o ambiente de trabalho e o comportamento humano são previsíveis, portanto controláveis, Luck (2000) observou a hierarquização e verticalização do sistema de ensino e a das escolas, desconsiderando os processos sociais existentes, resultando na falta de responsabilização, inclusive do diretor. Surgiu, então, um novo paradigma, que deve possibilitar uma transição desse modelo estático para um outro em que os sistemas

educacionais sejam organismos vivos, dinâmicos, constituídos por redes de relações diretas e indiretas, de modo a permitir que a gestão escolar assuma novas ações, habilidades e conhecimentos. Entretanto, o momento de transição se depara ainda com um sistema contraditório de tutelas, e quando um espaço de abertura é criado, nem sempre se desenvolveu a competência necessária para responder a ele.

Diante desse contexto, muda-se o enfoque de administração para gestão, o entendimento da fundamentação teórica metodológica como processo de equipe; muda-se a orientação conceitual. Dentro desse processo, surgiu um movimento de descentralização, promovendo melhor gestão de processos e recursos, embora alguns sistemas descentalizem em busca apenas de soluções mais rápidas, sem maiores mudanças. Segundo Luck (2000), coordenadores estaduais identificaram que, para a democratização ser plena, deve-se passar pela democratização do sistema de ensino, um processo que não é homogêneo e nem praticado em uma única direção. Uma das consequências desse fato é que os gestores necessitam de formação para cumprir suas funções, daí o apelo para que os sistemas de ensino adotem uma política de formação continuada.

Oliveira e Rosar (2008) complementam o estudo anterior, relatando as mudanças na organização e gestão do trabalho na escola. Segundo elas, na década de 1990 houve reformas no Brasil que atingiram o Estado, os serviços públicos e de maior abrangência na reforma educacional. Como já mencionado, essas reformas foram fruto de políticas neoliberais implementadas no país.

Conforme as autoras, o processo de reestruturação capitalista impactou o papel da educação, ou seja, com o intuito de assegurar a produção capitalista, organismos internacionais pertencentes à Organização das Nações Unidas - ONU se esforçaram para obrigar os países em desenvolvimento a reformar seu sistema de ensino. Desse modo, nos anos 1990, as reformas objetivaram modernizar o Estado brasileiro segundo as exigências da economia mundial, mudando as tendências gerenciais de administração burocrática. A descentralização que se apresentou nessa década trouxe como principal eixo a flexibilização e a desregulamentação da gestão pública, justificando melhor atendimento ao cidadão, resultando em maior autonomia das escolas e em contrapartida uma sobrecarga de trabalho administrativo sem dar

condições de infraestrutura aos estabelecimentos de ensino. Às reformas sociais no Estado brasileiro no setor educacional aliam-se as demandas de maior acesso e as questões de ineficiência produtiva do sistema (OLIVEIRA; ROSAR, 2008).

Conforme Oliveira e Rosar (2008), outra repercussão da reforma é o processo de escolha do diretor escolar via eleições diretas, somando as novas funções administrativas da escola, ressaltando as características políticas do diretor e recolocando suas condições técnico-operacionais.

Nesse sentido, Silva e José (2011) apontam que a gestão escolar é um processo de trabalho que educa e é educativo. Segundo as autoras, no ambiente escolar os gestores escolares reproduzem, em maior ou menor escala, concepções e práticas administrativas clássicas, como o Taylorismo/Fordismo. Dessa forma, no seu interior, as escolas lidam com as dinâmicas de poder presentes na divisão social do trabalho e com a separação entre quem pensa, planeja e decide os rumos e metas da escola e quem vai executar o que foi determinado independentemente de sua participação. Elas relatam que essas práticas, entretanto, contribuem para o acirramento dos processos de hierarquização dos gestores sobre os professores, contribuindo para tomar do professor a condição de sujeitos da *práxis*, considerados pelas autoras como protagonistas na organização do trabalho escolar, pois eles refletem os valores e princípios estruturais da educação.

As autoras expõem que, na gestão escolar, os gestores percebem que sua condição é transitória, ou seja, que estão cumprindo uma etapa temporária. Elas ressaltam que esse aspecto é um elemento importante de democratização da gestão, pois essa função não é algo imutável, que se concentra na figura de um ou outro profissional, mas em atividades necessárias para o funcionamento da escola, só que com a característica de rotatividade nessa esfera do poder.

Tal perspectiva contrapõe a uma forte tendência no âmbito da gestão, na qual as relações de poder presentes na divisão social do trabalho da escola criam “mecanismos de reificação do cargo de gestor”, no qual esses não se reconhecem como membros de um segmento ou classe profissional exercendo poder sobre os demais (SILVA; JOSÉ, 2011, p. 11).

Já Del Pino (2008) trata da gestão escolar como efetivação da cidadania, considerando que a educação é uma questão inerente a ela; portanto, os gestores escolares devem desenvolver ações que possibilitem a presença dos alunos na escola, contribuindo para o desenvolvimento da educação e lembrando inclusive que essa é um dos seus principais direitos, cuja privação impede a reivindicação e o cumprimento de todos os outros. Garantir o direito e a permanência desses alunos na escola é uma questão estratégica da educação, pois a ausência deste direito vai impactar em prejuízo para a sociedade que deixa de crescer e de reduzir as injustiças sociais. Para Del Pino (2008), deve-se investir nas políticas sociais buscando estratégias que integrem as iniciativas das esferas do governo e investir na participação da sociedade na análise dos problemas, na decisão das propostas e na implementação de ações que foram planejadas como solução. Portanto, o gestor escolar deve gerir a política educacional no âmbito da sua escola, mas articulado aos conselhos e sistema de educação.

Desse modo, essas ações se dão numa tentativa de integração de espaços micro e macro, tendo impacto sobre a identidade do gestor.

2.2.2 Regulamentações da gestão escolar na rede pública

Para se compreender o contexto em que é inserido o sistema de educação, deve-se observar que a gestão educacional não é uma instância isolada; como apontam Oliveira (2008) e Campos (2010), há uma conexão internacional com as reformas educacionais que acontecem em outros países e a do Brasil. Os compromissos assumidos nesses simpósios internacionais são assim identificados:

são proposições que convergem para novos modelos de gestão do ensino público, calcados em formas mais flexíveis, participativas e descentralizadas de administração dos recursos e das responsabilidades (OLIVEIRA, 2008, p. 90).

No Brasil, a gestão educacional é regulada pela Constituição de 1988, a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação), Lei 9394/96 e as leis, decretos e regulamentações estabelecidas no âmbito estadual pela Secretaria de Estado da Educação e no âmbito municipal pela Secretaria Municipal de Educação. (OLIVEIRA, 2008; CAMPOS, 2010).

A legislação estabelecida pela SEE (Secretaria de Estado da Educação), que define as funções e atribuições do diretor e tempo de mandato é a Resolução nº 7148 de 16/06/93. Já a resolução SEE N.1812, de 22 de março de 2011, estabelece critérios e condições para indicação de candidatos ao cargo de diretor. Ela define que os diretores são eleitos por seus pares, profissionais em exercício na escola, ou seus substitutos, alunos, pais ou responsáveis e comunidade atendida pela escola, e que os diretores e vice diretores permanecerão no cargo até a realização de novo processo de indicação.

As regulamentações que definem o processo eleitoral das Escolas da Rede Municipal de Ensino é o decreto nº 14.628 de 04 de novembro de 2011. Esse decreto estabelece que poderão votar: servidores, alunos, pais. e que o mandato de diretor é de 3 anos permitida uma única recondução consecutiva. Esse decreto mudou o tempo de mandato do diretor que anteriormente era de 2 anos permitindo recondução consecutiva por mais 2 anos, como foi o caso dos diretores entrevistados.

2.3 Identidade e Identidade gerencial

A configuração identitária no nível pessoal é um processo em permanente construção. Constantemente o sujeito se depara com o embate entre sua vida pessoal e profissional e quem ele é, o que quer ser e o que se espera que ele seja. O espaço de conformação do eu, da construção identitária está na distância existente entre essas faces da identidade, assim como também será o espaço em que se processarão as interações sociais e vão ocorrer as participações dos outros na construção de si (MACHADO, 2003).

A esse respeito Hall (2007), afirma que a identificação é construída a partir do reconhecimento de algo comum ou do compartilhamento de um mesmo ideal. Ela é um processo contínuo de construção, sua determinação não se completa, portanto não se pode ganhá-la ou perdê-la, ela é condicional. Segundo ele, a identificação pode ser conceituada como:

A identificação é, pois, um processo de articulação, uma suturação, uma sobredeterminação, e não uma subsunção. Há sempre “demasiado” ou “muito pouco” – uma sobredeterminação ou uma falta, mas nunca um ajuste completo, uma totalidade. Como todas as práticas de significação, ela está sujeita ao “jogo” da *différance*. Ela obedece à lógica do mais-que-um. E uma vez que como num processo, a identificação opera por meio da *différance*, ela envolve um trabalho discursivo, o fechamento e a marcação de fronteiras simbólicas, a produção de “efeitos de fronteiras”. Para consolidar o processo, ela requer aquilo que é deixado de fora – o exterior que a constitui (HALL, 2007, p. 106).

Para Machado (2003), o indivíduo pode se identificar com o trabalho que realiza, com a empresa ou com uma trajetória, ou seja, um projeto pessoal. Iguamente importantes para a construção da identidade são os relacionamentos a que ele está submetido na empresa, as experiências vividas com as relações de poder e com as normas coletivas. As representações ligadas à legitimação da autoridade na empresa, aquelas ligadas às finalidades do trabalho e da organização estão entre as diretamente relacionadas com o autoconceito no trabalho. Conforme a autora, a identidade é uma luta entre o consciente e o inconsciente. Quando o sujeito organiza o inconsciente, ele se torna mais forte enquanto indivíduo e forma um autoconceito mais diferenciado. Essa identidade é guiada pela necessidade do indivíduo de ser no mundo e de pertencer a grupos sociais. Para a autora, as crenças, que constituem uma característica mental de um grupo orientam a escolha dos meios e dos fins para as ações particulares e consolidam a interação do grupo.

Erickson (1976) concebe a identidade como um processo inacabado; que a construção, mudança e evolução dessa identidade seriam marcadas por uma crise, ocorrida na adolescência, determinada pelo que aconteceu antes e influenciando o que ocorrerá depois. Através de observações, em sua maioria inconscientes, o sujeito faria comparações entre o julgamento que tem de si com sua percepção em relação ao julgamento dos demais. Para o autor, a identidade focaliza dois aspectos, a identidade cultural e a coletiva. Ele define identidade como: “processo localizado no âmago do indivíduo e, entretanto, também no núcleo central de sua cultura coletiva, um processo que estabeleceria, de fato, a identidade dessas duas identidades” (ERICKSON, 1976, p. 21).

Corroborando com essa ideia, Hall (2007) afirma que “as identidades são construídas por meio das diferenças e não fora delas”. Dessa forma, o reconhecimento identitário “será através da relação com o outro, da relação com aquilo que não é, com o que falta, com o seu exterior constitutivo” (HALL, 2007, p. 110).

Hall (2006) alega que as identidades modernas estão sendo deslocadas, fragmentadas, e que o próprio conceito de identidade é complexo e pouco desenvolvido e compreendido na ciência social contemporânea, conseqüentemente as informações não são conclusivas. As sociedades estão se transformando e com elas os indivíduos sociais, repercutindo na mudança de nossas identidades pessoais. Em decorrência disso, há uma perda do sentido de si e de um sujeito integrado e estável no mundo social e cultural que o autor denomina de deslocamento ou descentração do sujeito. Esse “deslocamento constitui uma crise de identidade para o indivíduo” (HALL, 2006, p. 9).

Considerando o caráter mutável e temporário da identidade, Hall (2006) distingue três concepções de identidade: a primeira ele denomina de sujeito do Iluminismo, sua concepção é a de um sujeito centrado, unificado, racional, consciente e de ação, cujo “centro” consistia no seu interior, que emergia com o nascimento e desenvolvimento desse sujeito ao longo de sua vida. Esse centro, essencial do Eu, era a identidade de uma pessoa.

A segunda concepção, que é definida como a clássica para a sociologia, trata do sujeito sociológico, da formação do sujeito na sua relação com as pessoas, importantes para ele, “que mediavam para ele valores, sentidos e símbolos – a cultura do mundo que ele habitava”. Nessa concepção, o autor já observa que o sujeito não é autônomo, pois depende na sua formação da relação com o outro, com a sociedade. “Há uma concepção interativa da identidade e do eu.” O eu real (a essência interior) na sua interlocução com o mundo exterior (outras identidades) se cria e se transforma. Assim, há uma “projeção do eu na identidade cultural, ao mesmo tempo que internalizamos seus significados e valores, tornando-os parte de nós, alinhando nossos sentimentos objetivos com os lugares subjetivos que ocupamos no mundo social e cultural, costurando o sujeito à estrutura”. A terceira concepção de identidade

é o sujeito pós-moderno, que é conceituado como “não tendo uma identidade fixa, essencial ou permanente”. Segundo o autor ela “é móvel: formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam. É definida historicamente e não biologicamente” (HALL, 2006, p. 10-13).

Com essa classificação, Hall (2006) deixa claro o caráter transitório e de transformação da identidade. Outro fator que ele destaca é a questão temporária que reflete na composição da identidade, principalmente em sua definição do sujeito pós-moderno, que vai ser gerado com a transformação do mundo e da sociedade, com a fragmentação do sujeito estável em várias identidades captadas do mundo em que ele vive. Dessa forma, por possuir identidades diferentes e muitas vezes conflitantes, as identificações também serão continuamente deslocadas.

Baseado nas concepções mutantes do sujeito, Hall (2006) alega que o sujeito do Iluminismo e o sujeito moderno estão mortos, uma vez que o primeiro, por sua concepção individualista, de centralização e unificação, foi ultrapassado, e o segundo por não corresponder à identidade do indivíduo no mundo atual, em constante transformação, foi “deslocado através de uma série de rupturas nos discursos do conhecimento moderno” (HALL, 2006, p. 34). Entretanto, o sujeito pósmoderno sobrevive com as construções e reconstruções de sua identidade múltipla e fragmentada.

Mascarenhas (2010) complementa tais concepções declarando que identidade pessoal refere-se à maneira como o sujeito percebe a si mesmo em relação ao mundo, como ele interpreta a realidade e se situa nela. Diz como ele se constrói e também é resultante de um processo de interação social, pautada em suas experiências no dia a dia.

Por outro lado, Costa e Bratkowski (2007) entendem que o trabalho é fonte de inserção social, ele tem função e identidade reconhecida e valorizada socialmente. Ele apresenta, na sua dinâmica, a autodisciplina e a aderência às normas e rotinas, que, segundo os autores, são socialmente úteis. O trabalho também é considerado como forma de controle social. Os autores questionam se as estruturas clássicas, os valores

ligados a ele como estabilidade, integração do grupo, metas e criação de uma identidade institucional são tão indesejáveis, se não seriam ponto de apoio a sujeitos “despersonalizados” em função de sua passagem por instituições cerceadoras de liberdade. Em suas pesquisas, eles concluíram que o mundo corporativo da nova economia não incentiva a criação de vínculos, como também não incentiva a criação de identidade entre os membros.

Brito *et al.* (2008), por sua vez, relatam que se percebe uma necessidade de incorporação da gerência como uma prática profissional distinta das demais, já que as identidades sociais e profissionais são resultantes de construções sociais que têm como base a trajetória individual, o processo de formação e as relações de trabalho construídas. Assim, fica em evidência a natureza contingencial e dinâmica da identidade, fazendo dela um processo em construção, “um eterno vir a ser”.

No campo organizacional, Machado (2003) observa que o tema identidade começou a se desenvolver a partir do final da década de 1980; em decorrência desse fato, as abordagens sobre identidade não têm sido devidamente delimitadas. Para ela, o trabalho tem um forte impacto sobre a conformação da identidade, mas cabe ressaltar que, quando é observado no nível da organização, percebe-se que raramente é estabelecida uma articulação necessária entre os planos social, pessoal e organizacional. Para se compreender esse tema, ela diz ser necessário classificá-lo e distingui-lo do pessoal e do social. Note-se que a identidade pessoal está associada a uma construção individual do conceito de si, e a social trata do conceito de si vinculado ao grupo social.

De acordo com Davel e Melo (2005), a identidade organizacional toma forma na inter-relação de três polos de identidade, quais sejam: capacidade de agir sobre o real, a busca de legitimidade e o sentido dado. É por meio da identidade que se evidenciam e examinam as questões de controle e suas transformações. Para eles, os gerentes têm que aprender a se renovar constantemente e desenvolver suas habilidades gerais de ser humano competente; eles devem ser atores sociais, políticos, subjetivos e econômicos competentes. Os autores afirmam que na construção da identidade de gerente está localizada a luta contra a ansiedade e, para que se tenha um bom desempenho, diante disso eles “devem aprender a enfrentar as tensões gerenciais

que estão no âmago da transformação da pessoa em gerente” (DAVEL; MELO, 2005, p. 327).

Complementando os estudos sobre identidade e organização, Machado (2005) dá um novo enfoque à identidade organizacional, atrelando-a à cultura, por essa conter representações compartilhadas sobre o significado da organização. A identidade da organização vai orientar a ação dos indivíduos no contexto do seu trabalho. Segundo Machado (2005), através do estudo do traço de cultura de cada organização pode-se compreendê-la em sua peculiaridade. A cultura enriquece a compreensão da identidade e lhe dá significado. A autora percebeu que os fatores que contribuíram para a construção da identificação e da identidade organizacional foram os ligados a relacionamentos, ou seja, à medida que a organização se implanta nas suas relações de trabalho, uma determinada cultura é introjetada nos seus funcionários, implicando sentimentos inerentes a essa cultura, trabalhando um imaginário social e ligando a organização ao indivíduo. Um exemplo seria o de uma cultura paternalista gerando sentimento de segurança e afiliação. Assim, a identidade da organização (sua imagem) tem impacto na identidade do trabalhador, e, portanto, na sua identidade organizacional.

Rosa e Brito (2010) tratam do processo de socialização organizacional e seus impactos na identidade. Segundo eles, indivíduo e sociedade se conectam através do *habitus*, que é um sistema que gera e organiza as práticas e representações sociais. No *habitus* primário, acontece o primeiro contato com o mundo simbólico, os pais e parentes; no secundário, há a interiorização de submundos específicos. Neste caso, um exemplo seria o que acontece na transformação de um civil para um militar: é a ruptura e a criação de um novo *habitus*, por meio de um arbítrio cultural. Há uma nova transmissão de valores, normas e padrões de comportamento que vão manter a identidade e integridade da nova organização. Convivência e contato vão garantir a interiorização dessa estrutura, transformando-a em estrutura mental, criando um novo *habitus*.

Nesse sentido, Dubar (2005) sublinha que para se entender o conceito de identidade deve-se observar a divisão interna que ela possui, ou seja, identidade para si e identidade para o outro. A identidade para si é interna ao indivíduo, e a “para o outro”

é a estabelecida pelo sujeito e pelas instituições com que ele se relaciona, quer seja numérica (estado civil, códigos de identificação), quer seja genérica (classificação como membro de um grupo ou de uma classe). Segundo o autor, “elas são inseparáveis, já que a identidade para si é correlata ao Outro e a seu reconhecimento: nunca sei que sou a não ser pelo olhar do Outro” (DUBAR, 2005, p. 135). Ele coloca essa relação como problemática, já que a experiência do outro nunca é vivida diretamente pelo eu, depende de buscar a informação de como o outro percebe nossa identidade. O processo de socialização é constituído por essa relação no interior de um processo comum, é a identidade instalada no social, ou seja, o sujeito é identificado na e pela atividade que executa, tanto pelas instituições como pelos agentes que interagem com ele, entretanto, ele pode incorporar ou não essa identificação. A identidade para si é a legitimação dessa identidade:

A identidade nada mais é que o resultado a um só tempo, estavel e provisório, individual e coletivo, subjetivo e objetivo, biográfico e estrutural, dos diversos processos de socialização que, conjuntamente, constroem os indivíduos e definem as instituições (DUBAR, 2005).

Já Woodward (2007) considera a identidade como relacional, pois ela depende, para existir, de algo fora dela, que a diferencie, pois ela não seria igual às demais. Essa diferença seria sustentada pela exclusão, já que ela é única. Ela também é marcada por meio de símbolos a partir da identidade que o sujeito incorporou e transferiu para o que usa, assim como para o grupo a que pertence. A autora conclui que a construção da identidade será tanto simbólica como social, ou seja, é através da marcação simbólica que se pode dar sentido às práticas e relações sociais, como por exemplo quem pertence ao grupo ou não; e a prática social vai refletir esse contexto da diferença social. Essas práticas sociais possuem sistemas classificatórios que demonstram como as relações sociais são organizadas e divididas.

Dubar (2005) concorda e afirma ainda que para se compreender como as identidades sociais se reproduzem e se transformam faz-se necessário explicar os processos de socialização pelos quais essas se constroem e reconstroem ao longo da vida. Para ele, “a socialização é um processo de identificação de construção de identidade, ou seja, de pertencimento e de relação. É um processo também de desconstrução e

reconstrução de identidade ligadas às diversas esferas da atividade do profissional” (DUBAR, 2005, p. 24).

De acordo com Dubar (2005), a identidade é produto das sucessivas socializações, portanto, “não há identificação única dos indivíduos” (p. 24), inicialmente por causa da variedade dos grupos aos quais o indivíduo pertence ou se referenciam, mas também ao fato da identificação estar entre o desejo de se igualar aos outros e estar no grupo a que quer pertencer e o aprendizado da diferença entre a sua identidade (ator) e a do grupo. O autor declara que quando há uma discordância entre a identidade social captada de terceiros – que ele denomina de “virtual” – e a identidade percebida pelo indivíduo, denominada de “real”, devem-se gerar estratégias identitárias para reduzir a distância entre as duas. Consequentemente, a relação com o outro é importante para a dinâmica das identidades, que devem ser evolutivas e articuladas.

Segundo o autor, a chave para o processo de socialização, produtor de identidade social, passa pela articulação de duas transações, a objetiva e a subjetiva. A objetiva refere-se à relação entre o indivíduo e as significações externas (é a identidade para si acomodando a identidade para o outro). Nas transações internas, ou subjetivas, o sujeito vai buscar suas identificações anteriores, herdadas, e conjugar com seu desejo de criar para si novas identidades, buscando assimilar a identidade para o outro à identidade para si.

Dentro dessa ótica, Sainsaulieu (1995) alega que a identidade é a própria finalidade de socialização. Para ele, a identidade no trabalho não é simplesmente definida pela experiência profissional, ela é também um processo de diferenciação que os indivíduos enfrentam, um constante trabalho criador de sua coerência pessoal.

A partir da análise desse núcleo de pensamento, Dubar (2005) constata que socializar-se é pertencer a grupos, assumindo as suas atitudes. Dessa forma, a dimensão profissional das identidades é importante para explicar as diversas evoluções porque passam à construção da identidade social no trabalho, pois este condiciona essa transformação por muito tempo. Segundo o autor, a primeira experiência do indivíduo, situada no momento em que ele sai da escola e se confronta com o mercado de trabalho, é bastante significativa, pois ela é a base da construção da identidade

profissional, impactando não somente sua identidade no trabalho, mas na sua projeção para o futuro. Portanto, os indivíduos se identificam socialmente com o trabalho, o emprego e a formação escolar e profissional que escolheram, motivados também pela sua identidade herdada, sua identidade étnica e uma identidade de classe social de seus pais (DUBAR, 2005, p. 147). O autor considera que a identidade social não pode ser transmitida, mas construída e transformada pela geração que a vivencia, baseando-se também nas posições herdadas de outras gerações anteriormente, visto que:

[...] deve haver articulação do processo identitário biográfico (construção de identidades sociais e profissionais a partir da família, escola, trabalho, empresa...) e consideradas a um só tempo acessíveis e valorizadoras; e o processo identitário relacional, que concerne ao reconhecimento, em um momento dado e no interior de um espaço determinado de legitimação, das identidades associadas aos saberes, competências e imagens de si, propostos e expressos pelos indivíduos (DUBAR, 2005, p. 156).

Essa também é a posição de Sainsaulieu e Kirschner (2006), que consideram que a criação da identidade profissional e social acontece nas relações de trabalho, no exercício de atividades coletivas nas organizações. Por isso, a preocupação dos sociólogos com a influência que as empresas produzem na sociedade e nas identidades que se formam no trabalho. Segundo os autores, as organizações são um sistema social, e dessa forma possuem características da sociedade humana, considerando que possuem valores específicos no trabalho, nas relações profissionais produzidas pelos profissionais e pela hierarquia existente na organização. Segundo Sainsaulieu (2006) ,desde meados da década de 1980 foram diagnosticados elementos-chave da dinâmica social das empresas contemporâneas, baseado em observações levantadas em 30 anos, a respeito das estruturas sociais de produção. Kirschner (2006) relata que, nas suas discussões com Sainsaulieu (2006), ele sempre apresentou como reflexão principal essa relação da empresa com a sociedade, “ele falava da empresa como uma realidade humana viva, que dispõe de uma vasta gama de recursos diferenciados – esta agregação de indivíduos os transforma em atores sociais”. Segundo o relato da autora, ele aponta que “a chave para resolver a sobrevivência econômica está na qualidade da estrutura social, das relações humanas de trabalho, pois esta é uma das fontes cruciais de criatividade” (SAINSAULIEU; KIRSCHNER, 2006, p. 19).

Para Cappelle, Fonseca e Miranda (2008), é através do processo de socialização vivido pelos indivíduos na organização que eles constroem sua identidade e podem ser aceitos na sociedade. A identidade se reconstrói nesse contexto, mas, apesar das transformações sociais impactarem na identidade do sujeito, elas não eliminam de todo o papel do indivíduo como sujeito nesse processo, pois o discurso social não tem a capacidade de reinar sobre as consciências e inconsciências do indivíduo; ele tem autonomia, ele é sujeito de sua ação. Segundo as autoras, os indivíduos cada vez mais transferem para a empresa a responsabilidade de lhes dar referência ligada a sua identificação. Para elas, a identidade dos indivíduos é influenciada pelo processo de socialização organizacional; em sequência, ele também vai influenciar na mudança da identidade da organização. As organizações mais abertas permitem a capacidade de reflexão de seus membros, e estes têm a oportunidade de agir como sujeitos. Quanto mais a identidade coletiva é absorvida, menor é o questionamento e menos o indivíduo almeja por autonomia. Elas afirmam que “a formação e transformação do sujeito humano é algo que torna o ser humano único, exclusivo, insubstituível; é o que o difere do indivíduo” (CAPPELLE; FONSECA; MIRANDA, 2008, p. 9).

Santos (2004) relata que os conflitos e as diferença de interesses estão presentes tanto no âmbito da organização como no dos indivíduos. No âmbito organizacional, a empresa projeta sua cultura empresarial que não considera o histórico individual, as ideias, os anseios dos membros da sua organização. Ela impõe sua cultura e espera que ela seja aceita por todos e que seus resultados possam ser apropriados pela organização. Os conflitos advêm dessa imposição cega e na tentativa constante dessa homogeneização. Para a autora, o conceito de cultura usado pela organização nada mais é do que um “emprego desvirtuado da palavra” (SANTOS, 2004, p. 10), pois a identidade e a cultura que a organização tenta passar não são autênticas, ela não vê os funcionários como sujeitos, ela espera deles que desempenhem suas funções, automaticamente. Os funcionários, por outro lado, para suportar a pressão da organização, usam de artifícios como o individualismo, o cinismo e até mesmo a sabotagem, fingindo estar de acordo com as normas.

Sobre a relação entre o indivíduo, a função mediadora dos símbolos, e entre identidade e as práticas e os discursos que se processam no dia a dia da organização, Nogueira (2004) entende que o símbolo compartilha e expressa tanto valores como crenças e fatores culturais da organização, além de evocar a ação. Segundo o autor,

é importante o estudo desses símbolos tanto internos quanto relativos ao meio em que a organização se insere, pois eles ajudam a entender a relação da cultura da organização e dos processos de mudança organizacional.

O autor afirma que através do estudo da cultura organizacional é possível analisar as funções dos discursos, das expressões e das figuras conceituais que estão presentes nessa organização. Segundo ele, o indivíduo somente se tornará uma pessoa completa quando adotar as atitudes do grupo social organizado ao qual pertence, no sentido de atividade social e cooperativa. “A identidade do Eu seria resultante simultânea da socialização e da individualização nos processos de maturação e aprendizado do sujeito” (NOGUEIRA, 2004, p. 2). Para o autor, as pessoas não se reduzem a ser apenas mão de obra ou criadores de significância; elas são sujeitas e submissas aos dois papéis. Cada pessoa tem sua identidade social, múltipla e interligada, que vai influenciar na sua ação.

Dentro dessa linha, Paiva e Melo (2006) tratam da relação entre profissão e identidade no caso de professores universitários que atuam não só como acadêmicos, mas, ao mesmo tempo, como profissionais em sua área de formação. Perceberam que esses profissionais se esforçam continuamente para buscar o desenvolvimento do seu poder profissional, ou seja, profissionalmente eles se mantêm atualizados tanto na área específica de conhecimento como no campo acadêmico, demonstrando, segundo as autoras, os processos cruzados ou sobrepostos que influenciam a identidade social e no trabalho. Observou-se que a valorização profissional de origem desses profissionais legitima sua experiência acadêmica, demonstrando, nesse caso, que uma experiência profissional vai fortalecer e incentivar a outra.

As autoras assinalam que profissão e identidade têm pontos de tangência principalmente nas profissões que exigem determinado tipo de formação para se consolidarem, como os professores universitários e profissões que são legitimadas pela sociedade. As autoras relatam que os professores não possuíam um projeto profissional e que a identidade no trabalho acadêmico apresentava-se fraca em decorrência dos jogos de poder, interesses individuais e da própria divisão de trabalho, que fazia com que os professores se isolassem dentro da Universidade, justificando

assim a busca do seu poder profissional e o questionamento do sistema de profissão e sua identificação (PAIVA; MELO, 2006, p. 11).

Em seu trabalho, Mascarenhas (2010) examina como os discursos produzidos sobre identidade organizacional tornam-se elementos que constituem a formação do indivíduo em “sujeito trabalhador”. O discurso da organização, seja na forma de missão, visão organizacional, comunicados e práticas formais e informais, afeta a identidade organizacional do sujeito que a assimila e se transforma em sujeito trabalhador. A assimilação vai diferir de um sujeito para outro, não somente na questão da motivação, mas na maneira como o sujeito vai em direção à norma, fazendo dela parte de si, validando-a como uma forma moral de existência, ou seja, ele obedece a esses preceitos não por obrigação, mas por um processo de positivação que ele mesmo processa em si. Ele o faz de uma forma que sua conduta esteja dentro dos parâmetros morais, ele dá sentido à norma. Conforme o autor, na organização existem discursos não proferidos, como os objetivos implícitos que conduzem a prática organizacional, que vão formar a identidade corporativa do sujeito.

Para Mascarenhas (2010), quando há essa experiência ontológica entre identidade corporativa e indivíduo, em que ele vai se identificar ou não com a organização, e quando ele faz essa experiência de si, para consigo mesmo, isso faz com que o sujeito projete-se em direção à norma, fazendo dela uma parte de si mesmo, ou seja, apesar de cada sujeito apreender os discursos organizacionais de forma distinta, eles cumprem as normas do mesmo jeito. O autor batiza esses discursos identitários como jogos de verdade, pois, sendo considerados assim pelo sujeito, eles o assimilam e validam como forma moral de existência. Dessa forma, o sujeito toma os objetivos da instituição como os seus próprios, ele os incorpora à sua própria identidade. É o “vestir a camisa da empresa”, é a superidentificação com a organização, em que os objetivos destas se confundem com os do indivíduo, fazendo com que esse o incorpore em sua identidade.

Por outro lado, um processo inverso também é possível, como o da desidentificação, no qual o indivíduo não compartilha dos valores e não se identifica com a organização, preservando e fortalecendo sua identidade em outros níveis. Mesmo assim, ele pode continuar na organização, entretanto pode criar formas de resistência e, até mesmo,

expressar críticas às normas e seus valores. Há que salientar que, tanto no caso de identificação como no processo de desidentificação, o sujeito modifica a imagem da organização ao dar a ela novos significados, criando uma nova identidade organizacional, visto que cada indivíduo cria sua percepção da organização. Assim sendo, “gerenciar” a identidade é uma tarefa incompleta e complexa, já que na organização os processos são contínuos e multifacetados (MASCARENHAS, 2010).

Mascarenhas (2010) afirma ainda que, diferentemente da identidade pessoal, a identidade organizacional preocupa-se com a questão de “quem somos nós?” enquanto organização, e dessa forma ela remete aos atributos da organização, ou seja, a missão e práticas organizacionais. Para ele, a identidade organizacional é a soma das identidades comunicada, ideal, desejada e projetada, perfazendo um conjunto que expressa as intenções de um determinado grupo na instituição. Esse tipo de identidade expressa como a organização quer ser reconhecida, tanto interna como externamente. Gerenciá-la significa obter vantagem competitiva.

Essa situação reflete a mesma encontrada por Lacombe (2002), que considera que uma identificação das pessoas com a organização promove melhor desempenho e competitividade. Pode-se dizer, segundo ela, que os esforços da gestão estão direcionados para que os interesses e motivações dos indivíduos em relação ao trabalho correspondam aos objetivos da organização. A autora considera que o processo de identificação é o elemento central da relação entre indivíduo e organização, estabelecido em um contrato que vai além do transacional, no qual ocorre a troca de trabalho por remuneração.

A empresa busca, através desse processo, uma gestão ágil e flexível, no entanto o indivíduo pode não se identificar com a organização, e sim com a sua profissão, como é o caso de um artista, ou de um consultor autônomo. Entretanto, as organizações apelam cada vez mais pelo comprometimento e identificação com seus valores e objetivos, contradizendo essa identificação com o próprio trabalho e a profissão. Não se pode ignorar que, mesmo quando se pode escolher pelo trabalho a ser desempenhado, quem vai definir o resultado do trabalho e o salário a ser pago é a organização. O discurso e a prática de gestão das empresas, na verdade, exigem cada vez mais dos trabalhadores uma grande identificação com a organização.

Fatores como tempo de trabalho e identificação com o *status* que a empresa tem podem levar a essa identificação (LACOMBE, 2002).

Barros *et al.* (2008) contribuem com a discussão desse tema relatando que o discurso das empresas é o de que os trabalhadores devem dar tudo de si para a organização para que seu desempenho possa ter reconhecimento. Exigem-se do trabalhador doação, dinamismo e flexibilidade; entretanto, essa realização pode ser de tal dimensão e a identificação ser tamanha que a perda dela acarretaria em adoecimento, estresse, melancolia e, até mesmo suicídio. De acordo com os autores, o enfraquecimento dos laços de família, as incertezas no trabalho, a falta de controle do tempo, os egos cada vez mais frágeis e a possibilidade de realização individual mais remota são fatos que fazem com que o sujeito busque cada vez mais segurança, e as organizações capitalistas passam a exercer maior influência na vida social e efetiva de seus funcionários, ocupando seu tempo o máximo possível. Dessa forma, os trabalhadores ignoram seus objetivos, inclusive o de lucro, e vão buscar nos discursos das empresas a harmonia e o interesse comum para a sua integração.

Ainda segundo Barros *et al.* (2008), as novas tecnologias de gestão buscam maior produtividade e também o afeto do trabalhador. A organização é apresentada como um ambiente familiar, e ela pode indicar por causa dessa ambiguidade tanto o amor quanto o ódio do sujeito. Ele pode se “identificar com a organização a ponto de não distingui-la do que é o eu, introjetando-a para o seu próprio ego, como se fosse parte do mesmo” (BARROS *et al.*, 2008, p. 2). Se esse indivíduo deixar de idealizar os atributos da empresa, ela deixa de ser referência para ele e isso deixa um vazio no ego, fazendo com que ele vivencie um estado de melancolia. Para eles, a relação desigual entre a organização e o sujeito leva a uma tensão que pode se transformar em adoecimento.

Dentro dessa ótica, Gontijo e Melo (2005) relatam que a carreira, o *status*, o sucesso, a necessidade de realização e de crescimento profissional dos sujeitos estão relacionados com o nível de dedicação e sujeição desses empregados à organização, e isso denota as relações de poder presentes nesse processo. As autoras concluem também que os processos de socialização vão além dos limites da empresa, pois

dependem dos valores com que esses sujeitos foram criados, de sua cultura, de sua personalidade e amadurecimento.

Nesse sentido, são as organizações que proporcionam identidade institucional a longo prazo, como também continuidade e estabilidade num mundo incerto (REED, 1997). Brito *et al.* (2008) entendem que o sentimento de pertença à organização é importantíssimo na prática do exercício de gerência, pois nesse cargo é necessário que se represente a organização. A gerência precisa conhecer a organização, seus valores, suas crenças, a cultura organizacional que se pratica para alcançar as metas estipuladas. Segundo as autoras, a qualificação profissional é importante na dinâmica identitária.

Assim, o tornar-se gestor envolve uma gama de interlocuções objetivas e simbólicas, as quais são analisadas por Hill (1993).

2.3.1. Identidade gerencial segundo Hill (1993)

Hill (1993) analisa as diferentes dimensões que os gerentes vivenciam relatando sua transformação na busca de sua identidade gerencial; como passam de colaboradores individuais para se transformarem em gestores de pessoas e da organização.

De acordo com a autora, esse processo de construção da identidade envolve a sequência de cinco dimensões: aprender o que significa ser gerente; desenvolver julgamentos interpessoais; adquirir autoconhecimento, lutar contra tensões e emoções e gerenciar a transformação. Esse aprendizado é experimentado e criado pelos novos gestores, tornando-se assim uma influência duradoura na transformação do seu novo eu.

1ª dimensão: Aprendendo o que significa ser gerente.

Tais gestores iniciam essa transformação com o desenvolvimento e a atualização de suas agendas de trabalho, ou seja, o planejamento de metas e o estabelecimento do relacionamento das pessoas que vão compor essa rede de trabalho. Faz parte do seu aprendizado conciliar as expectativas tanto pessoais como do seu grupo de trabalho, assim descritas:

Suas expectativas iniciais estavam ligadas à autoridade e responsabilidade da fixação da agenda. Para eles, ser gerente era “ser o chefe, responsável pela tomada de decisão, ter o poder e autonomia, estar no controle”; era ser um supervisor, motivador da força de trabalho, buscando resultados. Dessa forma, tinham que promover oportunidades, proporcionar ideias e ações de como alcançar os resultados. Entendiam que “o foco principal de suas responsabilidades era com as tarefas e não com as pessoas, demonstrando a sua não concordância com a responsabilidade de criar redes” (HILL, 1993, p. 19). Objetivando focar em metas, na visão deles, gerenciar pessoas significava gerir um grupo subordinado a eles. Eles não se sentiam à vontade em gerenciar relacionamentos com superiores e colegas. Em suma, suas expectativas iniciais sobre o que seria “ser gerente” estavam ligadas aos direitos e privilégios que teriam, não tinham noção de suas obrigações.

Já na visão dos subordinados, ser gerente é trabalhar por meio de outros ou com outros, seria monitorar o que acontecia na organização e na concorrência e passarlhes essas informações; esperavam também que os gestores fossem proativos, prevendo oportunidades e problemas, mantendo a organização estável e com um clima saudável de trabalho e preocupando-se com o desenvolvimento de seus subordinados, não apenas como produtores, mas também como pessoas. Eles estavam interessados no respeito a sua autonomia e seu território, reconheciam a autoridade dos novos gerentes quando lhes convinha (HILL, 1993).

Na visão dos superiores, os gerentes devem ter autoridade formal, ser responsáveis pela unidade de trabalho e alcançar objetivos determinados, assumindo integralmente o papel de colaboradores, com autonomia para tal. Eles possuem um papel importante, que é o de integrar os objetivos dos subordinados aos da organização. Para tanto, devem exercer a liderança, a autoridade e conciliar as expectativas existentes.

Quanto aos colegas, tinham expectativa e definiam que “ser gerente é se ter a responsabilidade de assegurar-se que não somente eles, mas também seus subordinados, reconhecessem e direcionassem os interesses e os pedidos de seus colegas” (HILL, 1993, p. 39), e que eles compreendessem seus lugares dentro da organização e objetivassem o que seria melhor para ela.

Como se vê, segundo a autora, a percepção do que era ser gerente diferenciava das percepções do seu grupo de trabalho, pois cada um estava mais direcionado a suprir seus próprios interesses.

Para Hill (1993), a construção e a crise de identidade dos “novos” gerentes acontecem logo no início de sua carreira gerencial, quando distinguem sua atual função e a de produtores e as diferenças entre suas expectativas e a realidade vivenciada por eles. A função de gerente era de ambiguidades e conflitos, demandando uma grande carga de trabalho e ritmo diferenciado. Frustraram-se por não conseguirem coordenar e planejar como desejavam, “apagavam incêndios” e não eram perfeitos como imaginaram. Constataram que “ser gerente significava depender dos outros, ter uma posição de autoridade, e principalmente conciliar as expectativas dos subordinados, superiores, clientes, chefes e colegas” (HILL, 1993, p. 50).

No decorrer do desenvolvimento dos gerentes entrevistados por Hill (1993), seus papéis tornam-se mais complexos, pensam de maneira mais ampla e estratégica, lidam mais com autoridade e responsabilidades, seus superiores já avaliam suas ações quanto à implantação de estratégia e planejamento e à formação de suas redes de relacionamento. Dão maior importância à fixação de agendas e ao exercício da liderança, como também a sua posição entre os superiores e subordinados. Reconhecem seu lugar na organização e constatam nessa fase que o papel do gerente requeria o balanceamento de tensões fundamentais situadas no contexto global que deveriam administrar, e que tanto a habilidade técnica, política, como a interpessoal eram fundamentais para isso.

2ª dimensão: Desenvolvendo o julgamento interpessoal.

Nessa fase de configuração de identidade, segundo Hill (1993), o desafio era aprender a exercitar a autoridade formal e criar uma equipe produtiva e satisfeita, assim, desenvolveram e refinaram o seu sistema de regras e lógicas e melhoraram seu julgamento sobre as situações interpessoais. Dessa forma, eles mudaram a percepção de si e começaram a agir como gerentes.

O exercício da autoridade formal exigiu desses gerentes uma nova maneira de lidar com o poder e a influência. Para tanto, deveriam estabelecer a credibilidade junto aos seus subordinados, ganhando a aceitação e o respeito deles através de suas atitudes, de sua atenção, alertando sobre a diferença entre ser respeitado e ser apreciado. Deveriam aprender a desenvolver o comprometimento de seus subordinados, observando dentro desse critério o que esses achavam de maior relevância, que eram, em resumo, o tempo e o recurso que investiam neles e de que maneira tratavam seus erros. Perceberam que o tempo dedicado a eles refletia no desenvolvimento do trabalho e no seu conceito de eficiência. Portanto, era fundamental liderar o grupo, exercer autoridade, delegação e controle. Isso demandaria dos novos gerentes gerenciar o contexto da organização, “dirigindo o trabalho para quatro objetivos: definir metas ou visões a longo prazo para a organização, definir altos padrões, criar um clima aberto e de apoio, e para alguns, formar um time coeso” (HILL, 1993, p. 98).

Um grande desafio para os novos gerentes era lidar com o gerenciamento dos subordinados, praticar a autoridade, desenvolver o julgamento interpessoal da maneira como gerenciavam. Essa ação consistia em desenvolver diagnósticos dos problemas, trabalhar expectativas e delegação, treinar, acompanhar o desenvolvimento, avaliar seu desempenho e premiar ou castigar de acordo com suas atuações. Eram situações com as quais não estavam acostumados a lidar, mas que permitiram a eles aprender a aceitar a diversidade dos funcionários quanto a talentos, capacitações, motivações e temperamentos, gerenciando cada situação.

Relataram ter errado ao querer moldar os subordinados à sua própria imagem; aprenderam que esses tinham expectativas totalmente diferentes das deles, que deveriam ser tratados como indivíduos, e, portanto, eles deveriam ser mais flexíveis, adaptar seu estilo de gerenciamento para responder a essas diferenças. Assim,

deveriam fixar e dividir essas expectativas com eles, no que concerne às suas funções, metas e prioridades.

Era como se estivessem lutando para balancear três tipos de tensões: tratar os funcionários com igualdade, mas como indivíduos; dar apoio aos subordinados confiáveis, porém tolerando seus enganos e deficiências; e manter o controle, mesmo propiciando autonomia (HILL, 1993, p. 131).

Aprender a gerenciar o equilíbrio entre delegação e controle foi outro grande desafio. No relacionamento com os subordinados menos experientes eles controlavam mais e delegavam menos, aumentando em muito o seu trabalho; com os experientes, eles não se sentiam no controle e delegavam pouco, em vez de trabalhar mais com suas opiniões e orientar sobre visão estratégica. Os novos gerentes identificaram essa função como a mais difícil na sua transição. Segundo Hill (1993), há três fatores inibidores que contribuem para essa dificuldade: o primeiro é perceber o significado de gerenciar pessoas e não tarefas; o segundo eram as preferências pessoais desses gerentes; e por último, a insegurança pessoal. Entretanto, aprenderam que eram obrigados a delegar e administrar os riscos evitando erros excessivos, pois não havia como trabalharem sozinhos.

3ª dimensão: Adquirindo o autoconhecimento.

Alcançar a identidade gerencial, tornar-se um novo profissional demandaria não só o aprendizado profissional mas também o pessoal, como a renovação de atitudes e perspectivas psicológicas que o cargo suscitava. Esse trajeto fez com que refletissem no que produziram no equilíbrio de suas motivações e habilidades e a satisfação que o trabalho gerencial permitia a eles, como a sensação de plenitude na solução de problemas complexos, no desenvolvimento de pessoal, e no poder de influenciar toda a organização (HILL, 1993).

O desenvolvimento do caráter gerencial se inicia com o motivo que eles tiveram para escolher essa carreira, que foi ter o poder e a influência, motivos de sua satisfação e de serem melhor remunerados. Eles ganharam status, prestígio, mas perderam o reconhecimento pessoal que tinham na outra função.

No seu aprendizado, tiveram que descobrir as deficiências e forças gerenciais que conquistaram. Um desafio que enfrentaram foi a avaliação de sua atuação como gerentes responsáveis pelos objetivos da organização e pelo equilíbrio dos interesses competitivos. Nessa fase, tiveram que ser eficientes e munir-se das habilidades e motivações que já haviam conquistado. Procuravam se descobrir através de validações construídas do ponto de vista dos subordinados, chefes, colegas, clientes e através do que observavam, e preocupavam-se em conciliar a percepção que tinham deles com as imagens que percebiam de si. Perceberam suas fraquezas quanto ao gerenciamento e procuraram mudar. Notaram que para ter êxito deveriam descobrir o seu estilo gerencial e investir nele. Destacaram que as qualidades importantes para compor o caráter gerencial são: “autoconfiança, boa vontade para aceitar responsabilidades, paciência, empatia e capacidade de conviver com soluções imperfeitas” (HILL, 1993, p. 152).

4ª dimensão: Lutando contra as tensões e emoções.

No percurso da construção da identidade gerencial tiveram que aprender a lutar com as tensões e gerenciar as emoções inerentes ao cargo. As tensões estavam ligadas à sua transformação, ao estresse da mudança de cargo, de carreira, das expectativas que tinham deles, mas principalmente à mudança de identidade. Do mesmo modo, “deveriam aprender a enfrentar quatro estresses: a tensão da função, a negatividade, o isolamento e o ônus da responsabilidade da liderança” (HILL, 1993, p. 162). A consciência do poder e influência que eles tinham, tanto no trabalho como na vida dos subordinados, gera um ônus que pesa imensamente nas suas responsabilidades. As tensões da função podem ser traduzidas pelos conflitos e ambiguidades do cargo. Tiveram que aprender a lidar com a negatividade que acontece no relacionamento dos subordinados considerados “problema” que apresentam desmotivação e incompetência e com o estresse relativo ao isolamento que aparece em função da transição para gerência, com as imposições do cargo.

Mas ganharam grande confiança em si depois de um ano no cargo, com o sucesso dos desafios enfrentados.

A vida pessoal desses gerentes passou quase que despercebida por eles. Não puderam dar muita atenção a si e aos familiares. Sentiam-se culpados em não se

dedicar à família. A concepção que tinham de si foi afetada pelo novo cargo, pessoal e profissionalmente. Eles descobriram no seu trajeto forças interiores, as qualidades do caráter gerencial (HILL, 1993).

5ª dimensão: Gerenciando a transformação.

A experiência e o aprendizado, na opinião deles, é que os tornaram gerentes. Foi através do agir no cotidiano, a partir do processo de tentativa e erro, e observando e interpretando os fatos de acordo com sua realidade que formaram seus critérios. Aprenderam verificando as consequências das decisões que tomavam por meio da solução de conflitos. Os recursos que permitiram esse aprendizado eram a sua experiência de trabalho no cargo anterior, que possibilitou conhecer a organização e desenvolver habilidades (humanas, perícia técnica, autoconfiança e credibilidade); o treinamento formal (opiniões, avaliações, normas, valores da organização e estabelecer ritual de passagem) e o relacionamento que desenvolveram, principalmente com seus antigos chefes, munindo-os de competências, valores e atitudes. Ao contrário da influência dos antigos chefes, tidos como modelos, os atuais não eram considerados como aliados para resolver os desafios que enfrentavam, “eram vistos mais como ameaça” (HILL, 1993, p. 188).

O relacionamento com seus colegas também teve sua importância, mas preferiam fazer contato com colegas de outra repartição ou empresas, evitando assim que suas falhas fossem reveladas. Eles se sentiam mais livres para trocar ideias e se expor. Assim, avaliavam suas ideias e sua atuação, além de receber deles um suporte emocional.

Por fim, Hill (1993) afirma que o desenvolvimento gerencial não é uma questão de mudar o conhecimento e as habilidades das pessoas, mas envolve a mudança de suas atitudes. Esta é uma tarefa difícil e repleta de tensões que envolvem tanto o lado emocional quanto intelectual, e que somente os gestores podem efetuar-la. De acordo com a autora, a primeira experiência gerencial vai ser a base para a construção de julgamentos e construção de habilidades que vão apoiar esses gerentes também no futuro de suas carreiras. Como é difícil repassar esse conhecimento, cabe aos novos gerentes agir antes mesmo de compreenderem o que é o seu trabalho.

A autora considera que a transição para gerente é uma responsabilidade tanto do indivíduo como da organização; portanto, esta deve dar suporte a ele, principalmente no início de sua carreira, quando estão mais motivados, abertos à avaliação e às mudanças que ocorrerão na sua transição. Ao indivíduo que escolheu esse cargo cabe o compromisso de formar uma nova identidade gerencial e pessoal. Conseqüentemente, ele deve preparar-se, conhecendo melhor a realidade dessa nova função, seus desafios e tensões; observando seus chefes, pesquisando suas responsabilidades, criando redes de relacionamento que possam dar suporte a ele, e tendo consciência de si, de seu potencial, respondendo não só como será como gerente, mas por que sê-lo. Portanto, sua tarefa estará ligada ao aprendizado do trabalho, ao autodiagnóstico e ao autogerenciamento (HILL, 1993).

Hill (1993) alerta que, como o desenvolvimento gerencial passa por uma transformação, uma mudança de identidade e de ponto de vista, ela merece ser melhor estudada e compreendida. Chama atenção das empresas no sentido da escolha de seus gerentes, pois devem atentar-se não só pela competência, que pode ser adquirida e refinada, mas para “o caráter gerencial, e a motivação e habilidade para aprender da experiência, produzidas pela socialização anterior ao trabalho, pois somente a lagarta tem o potencial para se transformar em borboleta” (HILL, 1993, p. 222).

3 METODOLOGIA DA PESQUISA

Aqui foram discutidas a metodologia utilizada no presente estudo, bem como os conceitos metodológicos utilizados pelos autores.

3.1 Tipo de pesquisa quanto a abordagem

A pesquisa realizada, de acordo com a caracterização de Vergara (2003), teve uma abordagem qualitativa; quanto aos fins foi descritiva e quanto aos meios, um estudo de caso.

Visando ao objetivo proposto neste trabalho, que é a descrição e análise da construção de identidade dos gestores escolares e considerando a subjetividade

desse fenômeno, optou-se pela pesquisa qualitativa, nos moldes de um estudo de caso, que melhor se aplicou neste estudo. Conforme Vergara(2003), a pesquisa qualitativa trabalha com um nível de realidade que não pode ser mensurada, como motivos, aspirações e valores, e também porque esse tipo de pesquisa proporciona uma melhor compreensão dos fatos, por ser elaborada dentro de um contexto em que eles ocorreram, dando uma visão integrada deles. Segundo ela, esse tipo de pesquisa permite a aplicação de entrevistas e observação participante ou não, justificando a coleta de dados adotada. Na pesquisa efetuada foram considerados aspectos qualitativos, como trajetória profissional, relacionamentos, valores pessoais e outras questões que vão surgindo de acordo com o depoimento de cada gestor escolar entrevistado.

O uso da pesquisa qualitativa neste trabalho tem como base os conceitos de Godoi, Bandeira-de-Mello e Silva (2006), que afirmam que a perspectiva qualitativa preocupa-se com sua comunicação mediadora e formadora de experiências e necessidades sociais, representando atos e expressões humanas. No estudo realizado, buscou-se a diversidade e flexibilidade, pois, como dizem Mazzotti e Gewandsznajder (1999), a pesquisa qualitativa não admite regras precisas que podem ser aplicadas a diversos casos, elas diferem de acordo com a estruturação do projeto e importância da focalização dos objetivos. Outro aspecto importante tratado por Roesch (1999) é que, através da pesquisa qualitativa, podem-se perceber os significados múltiplos e a individualidade, ao invés de perdê-los na busca de medidas estatísticas.

Quanto aos fins, esta pesquisa foi descritiva, pois buscou conhecer e descrever a realidade presente no campo pesquisado. Para descrição dos fatos, na maioria das vezes, pretende-se transcrever os dados conforme coletados, para dar maior veracidade; como afirma Godoy (1995), na pesquisa descritiva, a palavra ocupa lugar de destaque tanto na captação de dados como na conclusão final.

Como o foco deste trabalho foram os gestores escolares, procurou-se descrever detalhes do cotidiano dos diretores, objetivando, conforme afirmado por Goldenberg (1997), compreender os indivíduos em seu próprio termo, obrigando o pesquisador a ter flexibilidade e criatividade no momento de coletar os dados e analisá-los.

Quanto aos meios, a estratégia de pesquisa foi o estudo de caso. De acordo com Vergara (2003), a pesquisa pode ser de um ou mais indivíduos, grupos, organizações ou regiões. Conforme Roesch (1999), o estudo de caso é a forma de investigação mais utilizada nas escolas de administração e em Administração Pública. Ele permite o estudo dos fenômenos em profundidade dentro de seu contexto, o que é uma vantagem, pois não é um ambiente artificial. Nesse caso o grupo estudado foi um grupo de diretores de escolas públicas estaduais e municipais localizadas em Belo Horizonte (MG)

Roesch (1999) cita Sjoberg *et al.* (1991),¹ que consideram que o estudo de caso baseado na pesquisa de campo em profundidade apresenta integridade própria, pois possibilita examinar várias áreas relacionadas a interação social, processos históricos e estruturas organizacionais. Vergara (2003) complementa, entendendo que a pesquisa de campo trata da investigação empírica realizada no local em que ocorre o objeto de estudo, ou mesmo o que tem elementos para explicá-lo, como as entrevistas e questionários, testes e observações. Godoy (1995) destaca que a realização da pesquisa no ambiente natural, como fonte direta de dados, é um dos aspectos essenciais que identificam os estudos da pesquisa qualitativa.

3.2 Unidades de Análise e Sujeitos da Pesquisa

Unidade de Análise, segundo Flik (2009), é o contexto em que o pesquisador vai elaborar sua pesquisa. Mazzotti e Gewandsznajder (1999) referendam esse conceito afirmando que unidade de análise se refere à forma pela qual se organizam os dados para efeito de análise. Nesse caso, a unidade de análise foram as escolas públicas estaduais e municipais localizadas em Belo Horizonte (MG), considerando os aspectos apresentados por Hill (1993).

Vergara (2003) e Mazzotti e Gewandsznajder (1999) conceituam os sujeitos de pesquisa como sendo as pessoas que fornecerão os dados necessários. Deste modo, a seleção dos sujeitos de pesquisa é proposital, vai variar de acordo com o estudo

¹ Sjoberg *et al.* *A case for the case study*. University de Warwick: Chapel Hill, 1991. 290 p.

elaborado. Nesta dissertação, os sujeitos de pesquisa foram oito diretores, quatro de escolas públicas municipais e quatro de estaduais, escolhidos por acessibilidade (VERGARA, 2003) e intencionalidade, pois era objetivo desse estudo analisar gestores que ocupassem o cargo por no mínimo um ano.

Segundo dados recolhidos nas secretarias, no município de Belo Horizonte existem 240 escolas estaduais, divididas em três Secretarias Metropolitanas e 186 escolas municipais divididas em nove regionais.

3.3 Coleta de Dados

Inicialmente, foi realizada uma pesquisa documental, na qual foram coletados e examinados materiais recolhidos nas Secretarias de Educação do Estado e do Município, relativos às políticas de educação praticadas, ao processo de eleição dos diretores, já que estão diretamente ligadas ao trabalho dos diretores, que são os gestores alvo deste trabalho.

Em seguida, foram realizadas entrevistas com roteiro semiestruturado (Apêndice A) junto aos diretores de escolas públicas selecionadas, em seu próprio local de trabalho. Esse roteiro foi desenvolvido para a pesquisa proposta e se baseou nos aspectos considerados por Hill (1993), quando de sua análise da função gerencial, dos quais destacam-se: expectativas, processos de aprendizagem, redes de relacionamento, dilemas e desafios do gestor.

Segundo Triviños (1987), esse tipo de entrevista, ao mesmo tempo que valoriza a presença do investigador, oferece perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação. Roesch (1999) complementa, afirmando que as entrevistas semiestruturadas são apropriadas em duas situações: quando o assunto em questão é confidencial e o entrevistado ficaria constrangido de dizer a verdade em outra situação, que não fosse em sigilo; e quando o objetivo da pesquisa é desenvolver a compreensão sobre o “mundo” do respondente, que foi o caso desse estudo. De acordo com Roesch (1999), como as questões abertas permitem entender e captar a perspectiva do entrevistado, o pesquisador não está predeterminando sua perspectiva através das questões que

ele formulou. As perguntas abertas evitam a influência do pesquisador nas respostas. Cabe ao pesquisador, nesse caso, ter habilidade, conhecimento e conquistar a confiança do entrevistado.

3.4 Análise de Dados

Inicialmente, foi realizada uma seleção e em seguida uma análise dos documentos coletados na Secretaria de Estado da Educação e na Secretaria Municipal de Educação. Segundo Ludke e André (1986), a análise documental é uma técnica valiosa de dados qualitativos, pois, além de complementar informação, desvela aspectos novos de um problema.

Para Bardin (1979), a análise de conteúdo abrange as iniciativas de explicação, sistematização e expressão do conteúdo de mensagens, com a finalidade de efetuar deduções lógicas e justificadas a respeito da origem dessas mensagens. Ela define a análise de conteúdo como

um conjunto de técnicas de análise de comunicação, visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos, relativos às condições de produção/recepção dessas mensagens (BARDIN, 1979, p. 40).

De acordo com Roesch (1999) o método de análise de conteúdo busca classificar palavras, frases, ou mesmo parágrafos em forma de conteúdo buscando inferências válidas. Como explicitado por Franco (2005), a contextualização deve ser considerada como um dos principais requisitos, no sentido de garantir a relevância dos resultados a serem divulgados e, de preferência, socializados.

De acordo com Melo *et al.* (2007), na análise de conteúdo predominam os critérios de repetição e de relevância, para capturar as reincidências nos relatos coletados e trazer à tona a essência do fenômeno observado. Assim, segundo as autoras, a tabulação quantitativa vai ter como norte a estatística descritiva e será demonstrada no formato de tabelas, de maneira a se obter uma visão ampla e sintética das entrevistas. Na fase de análise ou categorização temática, há uma releitura das entrevistas buscando-se uma captação relevante dos temas e das ideias que muitas vezes extrapolam o roteiro,

mas que são explicitadas pelos entrevistados merecendo destaque e possibilitando a construção de uma planilha temática. Para Melo *et al.* (2007), a análise de conteúdo possui duas funções, que podem ou não se dissociar, quais sejam: a “heurística”, que enriquece a tentativa exploratória aumentando a tendência à descoberta; e a de “administração de prova”, já que hipóteses e afirmações provisórias serão verificadas antes de confirmadas ou não.

O processo de análise de dados coletados utilizou o modelo desenvolvido por Melo (2009) e passou pelas seguintes fases de tratamento:

Fase 1: Preparação - os dados foram coletados e as entrevistas transcritas de acordo com o roteiro de perguntas; posteriormente, realizou-se o agrupamento das respostas de cada categoria.

Fase 2: Tabulação quantitativa - nessa fase, os dados passaram por uma análise de conteúdo, com vistas à elaboração de quadros interpretativos referentes a cada questão coletada, de modo a permitir comparações entre as respostas dos entrevistados, fornecendo um quadro síntese. Através desses quadros, pode-se elaborar um mapeamento do grupo entrevistado, reunir aproximações e identificar possíveis perfis semelhantes.

Fase 3: Tabulação temática - consiste na elaboração de uma planilha temática a partir da interpretação inicial dos dados coletados, considerando o objetivo da pesquisa, destacando a fala dos entrevistados.

Fase 4: Confronto com a teoria – essa técnica consiste em separar os conteúdos dos relatos das entrevistas e confrontá-los com os conceitos teóricos da pesquisa bibliográfica efetuada.

A escolha dessa metodologia atendeu o objetivo dessa dissertação que foi analisar o processo de configuração da identidade gerencial de gestores de escolas públicas municipais e estaduais de Belo Horizonte. Esse estudo foi realizado utilizando-se as categorias de análise propostas por Hill (1993), que são: aprendendo o que significa ser gerente; desenvolvendo o julgamento interpessoal; adquirindo o

autoconhecimento; lidando com as tensões e as emoções e gerenciando a transformação.

4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS

4.1 Características dos entrevistados e acesso ao cargo

Esta pesquisa foi realizada em oito escolas públicas, sendo quatro municipais e quatro estaduais, todas situadas na cidade de Belo Horizonte, sendo entrevistados oito diretores escolares.

Conforme legislação específica, os gestores municipais eleitos são ocupantes de cargos públicos efetivos de professor municipal, o mesmo ocorrendo com os gestores estaduais, que ocupam cargo efetivo de professores. Em sua maioria, foram eleitos pela comunidade escolar. Somente uma diretora foi indicada, ou melhor, aclamada, devido ao fato de ser diretora de uma escola aberta depois do prazo de eleição.

Dos diretores entrevistados, sete são do sexo feminino e um do masculino, o que configura o predomínio feminino na ocupação do cargo de gestor escolar.

Quanto à faixa etária, todos os diretores entrevistados possuem idade superior a 46 anos, sendo que 75% do grupo está acima de 50 anos, conforme TAB. 1 abaixo.

Tabela 1 - Idade

Faixa etária	Frequência	Percentual
Até 25 anos		
De 26 a 30 anos		
De 31 a 35 anos		
De 36 a 40 anos		
De 41 a 45 anos		
De 46 a 50 anos	2	25,00
Acima de 50 anos	6	75,00
Total	8	100,00

Fonte: Dados oriundos da pesquisa.

No que diz respeito ao estado civil, somente um entrevistado é divorciado, sendo todos os outros casados.

Em relação à escolaridade do grupo pesquisado, todos têm formação na área educacional – exigência legal para serem diretores –, 75% fizeram pós-graduação direcionada à área acadêmica, tais quais psicopedagogia, gestão de projetos

educacionais, alfabetização, letramento, educação comunitária e inclusão. Um dos entrevistados fez especialização em administração pública municipal, direcionada a gestores e chefes de gabinete, o que, segundo ele, foi um dos motivos que o levou a vislumbrar o cargo de diretor e que também lhe deu base para atuar na função. Dois gestores fizeram somente o curso superior.

Quanto ao tempo de docência, 75% dos entrevistados atuam há mais de 20 anos como professor e o restante, 25% do grupo, estão entre 16 e 20 anos nessa área.

Estabelecendo-se uma relação entre a faixa etária e o tempo em que o grupo pesquisado atuou como professor, o que se pode deduzir é que os professores com mais experiência foram os que se candidataram ao cargo.

Outro fato que pode ser associado a essa relação (faixa etária e tempo de atuação) é a vivência que tiveram, em sua trajetória profissional, ocupando cargos administrativos pedagógicos antes de se decidirem a concorrer ao cargo de diretor, como, por exemplo, os cargos de vice-diretor, coordenador e supervisor pedagógico. Dentre os gestores atuais, somente dois saíram direto da sala de aula para o cargo de direção.

No que concerne ao tempo em que atuam como diretores na rede pública (TAB. 2), destaca-se que, dos quatro diretores de escolas municipais entrevistados, dois atuam há quatro anos, ou seja, cumpriram um mandato de dois anos e foram reeleitos por mais dois, conforme legislação anterior que limitava o tempo de mandato a dois anos, podendo se estender por mais dois. Hoje esse tempo passou para três anos. Já os outros dois gestores municipais entrevistados regressaram para secretaria e coordenação da escola depois de quatro anos na direção, voltaram a se reeleger após dois anos, em conformidade com a legislação, que permite somente uma recondução consecutiva.

Diante desses fatos percebe-se que todos os gestores municipais entrevistados voltaram a se eleger, o que pode indicar um interesse pelo exercício da função.

Quanto aos gestores de escolas estaduais, dois possuem 5 anos de gestão, um tem 10 anos de direção e o quarto há 12 anos está na direção da escola. Diferentemente das escolas municipais, os diretores das estaduais podem permanecer no cargo até a realização de novo processo. Entretanto, a partir da Resolução SEE nº 1.812, artigo 43, foi estabelecido que, no próximo processo de indicação de candidatos, será

vedada a candidatura de servidor que contar, no ato da inscrição, período igual ou superior a quatro anos consecutivos no cargo de diretor na mesma unidade de ensino. Como a medida está prevista para a próxima indicação em 2013, essa conduta não influenciou o mandato dos diretores entrevistados.

Tabela 2 – Tempo que atua como diretor na rede pública

Faixa de tempo	Frequência	Percentual
Menos de 1 ano De		
1 a 5 anos	4	50,00
De 6 a 10 anos	2	25,00
De 11 a 15 anos	1	12,50
De 16 a 20 anos Acima de 20 anos	1	12,50
Total	8	100,00

Fonte: Dados oriundos da pesquisa.

Observou-se que o tempo que os entrevistados atuam como diretor é o mesmo em que atuam na escola pesquisada.

Eu vou fazer esse ano 24 anos de Prefeitura. Eu trabalhei 10 anos no ensino especial [...] fiquei na coordenação dos dois turnos até 2007. [...] assumi a direção de 2009 a 2011 e agora eu estou no segundo mandato. Eu fiz Magistério, Pedagogia, e tenho pós-graduação em Alfabetização, Letramento, e Conceitos Fundantes que agora eles estão chamando de “Proposições Curriculares”. (G4)

Nota-se que a seu modo os gestores buscam sua formação, que no caso, está ligada a área pedagógica.

O acesso ao cargo

O processo eleitoral passa primeiramente pelo desejo de se candidatar ao cargo de direção e estar legalmente apto para se eleger, considerando ainda que, no ambiente escolar, esse desejo é reforçado pelo estímulo exercido pelos colegas de trabalho, o que desperta neles a vontade e a autoconfiança para assumirem a direção da instituição.

Quando questionados sobre como ocorreu o processo eleitoral, relataram que é um processo comum de eleição, com campanha, contato com a comunidade, assembleia e disputa de chapas. Entretanto, é um processo que traz consequências para a

direção, conforme relato de três gestores que passaram por disputas de chapas e ainda enfrentam resquícios da eleição em seu mandato, pois as pessoas de chapas contrárias ou professores não eleitos enfrentam a direção e causam conflitos.

E foi uma disputa muito difícil [...] mas eu entendo que foi merecida, aí até hoje a gente enfrenta resquícios de eleição, de processo eleitoral. (G1)

Foi uma campanha intensa, benfeita. [...] mas a outra pessoa não conformou com a eleição, tanto é que está pedindo até transferência da escola. (G2)

[...] a chapa perdedora entrou com recurso porque ela não aceitou, ela achou que uma pessoa que estava nos apoiando atrapalhou, sabe? Mas foi indeferido porque o processo foi tranquilo, tem uma comissão mista eleitoral que acompanha todo o processo, tudo registrado em ata. [...] os dois não estão na escola hoje, foram trabalhar em outro setor. (G4)

Mesmo com o depoimento de dois entrevistados, dizendo que assumiram por pressão, estes mostram em seu discurso que havia um interesse de estar no cargo, pois se consideravam com competência e tinham o apoio da comunidade escolar.

A gente agora faz uma prova sobre trabalho de diretor... eu até nem queria candidatar, eu só me candidatei porque aqui ninguém quis fazer a prova, então, não apareceu nenhum candidato, então eu indiquei o meu nome... é livre e espontânea pressão [...] eu sempre atuei como vice-diretora, mas como diretora eu não queria atuar, então devido ao problema que ocorreu com o diretor... então ele me fez assumir um compromisso que ele sairia, mas que eu daria continuidade ao trabalho... foi pressão... (G5)

Nossa uma coisa que eu nunca desejei, mas foi tanta pressão pra eu continuar, pra ser diretora da escola, porque não tinha ninguém... quem era candidato não ia ter competência e era muita gente a meu favor... achavam que eu poderia ser uma boa diretora. (G8)

As outras duas gestoras – ambas de escolas estaduais – não passaram pelo processo de eleição, visto que uma delas foi candidata de chapa única e a outra foi indicada, como já dito acima, para escola reinaugurada em ano não eleitoral.

A seguir, será feita uma análise do processo de configuração da identidade profissional dos gestores escolares pesquisados, baseada nas experiências e vivências relatadas por eles, conforme as etapas de análise desenvolvidas por Hill (1993), quais sejam: aprender o que significa ser gerente; desenvolver o julgamento interpessoal; adquirir o conhecimento; lidar com as tensões e emoções; e gerenciar a transformação.

4.2. Aprendendo o que significa ser gerente

De acordo com Hill (1993), o processo de construção da identidade gerencial se inicia com o aprendizado da percepção que os gestores possuem de suas expectativas tanto pessoais como as de seu grupo de trabalho em relação ao exercício da função de gestor. Portanto, nessa fase, torna-se importante conciliar as suas expectativas com as de seus colegas, superiores e subordinados. Dessa forma, eles partem de um estágio inicial em que estavam ligados mais aos seus direitos e privilégios, às metas que teriam que cumprir, para depois perceberem as diferenças entre suas expectativas e a realidade vivenciada por eles. Eles aprendem a pensar de forma mais ampla e estratégica, ou coletiva, formando redes de relacionamento e dando mais importância à fixação de agendas.

As expectativas dos professores, quando almejam o cargo de diretor, podem ser traduzidas pelos motivos que os levaram a concorrer à função de gestor, que, segundo análise, podem ser divididos em três interesses: no pedagógico, na melhoria do espaço físico e principalmente no atendimento a interesses pessoais, como expressos na TAB. 3 e relatos abaixo:

Tabela 3 - Motivos que os levaram à direção

Respostas dos gestores	%
Possibilidade de desenvolver a parte pedagógica	88%
Estímulo de colegas, comunidade	63%
Perfil de liderança	63%
Gostar de estar na direção da escola	50%
Busca de algo desafiador	38%
Possibilidade de ajudar pessoas	25%
Possibilidade de relacionar-se com outras esferas institucionais	25%
Motivação financeira	25%
Possibilidade de melhorar e construir instalações físicas	25%
Estímulo e pressão para assumir a direção	25%
Possibilidade de criar parcerias com outras escolas	13%
Motivação funcional	13%
Consertar ações do diretor anterior	13%
Gostar da escola	13%
Confiabilidade nos profissionais da escola	13%
Resgate de valores da família e educação	13%
Acreditar na educação	13%
Ter competência para administrar uma escola	13%

Fonte: Dados oriundos da pesquisa.

*Nota: O percentual foi superior a 100% por possibilitar aos entrevistados darem mais de uma resposta.

A possibilidade de desenvolver a parte pedagógica foi o principal motivo que os levou ao cargo, analisando os dados de forma isolada, segundo 88% dos relatos dos

entrevistados. Como a formação primeira é na área acadêmica, e há uma cobrança das secretarias municipais e estaduais para que se eleve a avaliação das escolas, essa é a realidade que eles vivem no seu dia a dia. Dentro desse panorama pedagógico é que acontecem os projetos de escola aberta, escola integrada e outros.

O fato de valorizarem mais o aspecto pedagógico nos remete a Bordignon e Gracindo (2000), lembrando que, segundo esses autores, a gestão escolar deve tê-lo como foco principal, visto que ele é o cerne da função da escola. Dessa forma, todas as ações desenvolvidas no ambiente escolar devem dar suporte a ele.

Eu achei que tinha que desenvolver algo na parte pedagógica, avançar o pedagógico da escola, para estar aumentando o nosso IDEB² frente aí as avaliações externas, o apoio pedagógico agora é o nosso norte. (G1)

Então essa foi a minha meta, melhorar a qualidade de ensino... Elevar o índice das provas externas que nós temos aí, o PROEB³, que os meninos de terceiro ano fazem[...] e o PAIC⁴ que é o de menino de primeiro ano, a gente tem que levar isso em consideração. (G8)

Outros expressaram a vontade de contribuir com a instituição, melhorando não só a qualidade do ensino, como as instalações da escola e resgatando os valores educacionais

[...] pensei nisso, vou melhorar a escola, vou ampliar a escola, falta muita coisa na escola, era um laboratório que precisava, uma biblioteca maior que não tinha, então vou batalhar nessas coisas. (G8)

Como se vê abaixo, o segundo item de relevância apontado foi o estímulo de colegas e comunidade. Percebe-se que essa ação só reforça o desejo deles de se legerem e lhes fornece confiança (HILL, 1993), necessária nesse primeiro momento.

[...] as pessoas estimulando, porque isso aí te dá respaldo né? (G2)

[...] eu acho que você acaba sendo empurrada mesmo, pelo próprio coletivo, pelo seu perfil, pelas coisas que você faz, pela escola né? (G4)

² IDEB: Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

³ PROEB: Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica

⁴ PAIC: Programa de Alfabetização na Idade Certa

Observa-se, no entanto, que a maioria das respostas aponta os interesses pessoais como os principais motivos de se candidatarem, tais como: gostarem de estar na direção, serem desafiados, aumentarem sua rede de relacionamentos, contarem com uma melhoria funcional e salarial e julgarem ter perfil de liderança.

Embora dois gestores tenham relatado que se candidataram por pressão de colegas, há um predomínio do interesse pessoal, o que facilita a própria configuração da identidade gerencial e, no caso deles, que se recandidataram e foram reeleitos, pode indicar não só uma adaptação ao cargo, como também a aprovação de sua gestão pela comunidade escolar. O estímulo nesse momento contribuiu para que refletissem nas suas possibilidades de exercer o cargo. No caso dos gestores citados acima, pesou o fato de se sentirem aptos, por perceberem que possuem uma certa liderança no grupo.

Merecem destaque também os relatos inerentes à questão da liderança: segundo os entrevistados, possuir essa característica dá base e motivação para o exercício do cargo.

Senti que quando você fica muito tempo na educação e na própria escola e você é dinâmica e tem um perfil de liderança, você vai e aí não tem mais lugar para você a não ser na direção. (G4)

[...] por acreditar na educação, esse espírito de liderança que eu percebi em mim e na supervisão porque eu sei que um supervisor é um gestor pedagógico. O diretor é um gestor administrativo, pedagógico. (G7)

Os entrevistados destacam a questão relativa ao afeto, ao relacionamento com as pessoas de uma forma mais humana. Esse fato leva a pensar na característica da instituição escolar, que foca o ser humano, primeiramente com olhar direcionado a sua formação e, por consequência, acaba refletindo no relacionamento dos gestores escolares com a comunidade escolar.

Então quando eu estava dirigindo aquela equipe pedagogicamente, eu achei que eu dava conta de dirigir administrativamente uma escola, por ser pedagógica. Talvez eu não desse conta de gerenciar uma empresa muito formal, porque tudo que eu faço passa muito pelo afeto. E a educação te permite isso. (G7)

E eu vejo que a gente com um cargo desse, a gente pode ajudar muito as pessoas e eu vi o quanto a direção antiga prejudicou inclusive a comunidade, funcionários, alunos. (G1)

Os diretores foram questionados sobre o significado de exercer o cargo de diretor escolar. Consideram que seja o ato de gerenciar pessoas e lidar com o grande volume de trabalho que encontram logo no início de sua gestão, como mostrado na TAB. 4.

Tabela 4 - Significado do exercício da função de diretor

Respostas dos gestores	%
Ter um volume de trabalho em excesso	63%
Gerenciar pessoas	63%
Desafio	38%
Administrar o pedagógico e a parte administrativa	38%
Trabalhar com a diversidade (pessoas e atividades)	38%
Uma responsabilidade imensa	25%
Ser um pouco de tudo: psicólogo, mãe	25%
Trabalhar com número reduzido e insuficiente de funcionários	25%
Cobrança da comunidade escolar e do governo	25%
Ser vigiado o tempo todo	25%
Estar na linha de frente, ser a resposta	25%
Ser um elo entre a escola e a SMED	13%
Temor, apreensão e insegurança com a situação da educação	13%
Gerir com poucos recursos	13%

Fonte: Dados oriundos da pesquisa.

*Nota: O percentual foi superior a 100% por possibilitar aos entrevistados darem mais de uma resposta.

Pode-se dividir as respostas dos entrevistados em três grupos: gerenciar pessoas; volume de trabalho e gestão escolar; e as pessoais.

Note-se que a maioria das respostas dos entrevistados destaca o fato de gerenciar pessoas como significado de exercer a função de diretor. Nesse grupo podem-se considerar as dificuldades de se trabalhar com um número reduzido e insuficiente de funcionários. De acordo com eles, gerir recursos humanos significa desafio, tensão e lidar com o lado emocional das pessoas, por isso o cuidado com a fala, o “jogo de cintura”, o trabalho com a diversidade. Conforme Hill (1993), a descoberta do significado do que é ser gerente passa pelo ato de gerenciar pessoas, lidar com as diferenças, pois a natureza humana é complexa e o comportamento nunca pode ser totalmente compreendido e previsto. Nas exposições abaixo podemos observar como os entrevistados lidam com essas situações:

Eu acho assim, que a gente tem que pensar muito hoje em dia no ser humano... e a minha direção é a seguinte, eu ajo muito com o coração[...]eu vou muito pra esse lado, pro lado humano... pra você estar num cargo desse você tem que saber, você tem que ter um jogo de cintura grande, senão você não consegue lidar com o ser humano. (G3)

Eu penso que são três vieses. Você administra o pedagógico, que te traz muita alegria, você administra o administrativo, que é muito chato, prestação de contas, mas que precisa, e você administra a questão de toda uma comunidade escolar, que vem com a adversidade, com as diferenças, e que você trabalha junto, né? (G7)

[...] mas o mais difícil numa direção é administrar o ego. [...] é muito complicado. Você trabalhar com a pessoa, a autoestima, relevância muito grande. (G7)

O volume de trabalho é considerado como intenso, eles não conseguem cumprir sua agenda de trabalho e extrapolam seu horário. Deve-se considerar também que, apesar de esses aspectos serem importantes e inerentes à administração da escola, os entrevistados não tinham noção da diversidade dessas tarefas, suas expectativas iniciais estavam no trabalho pedagógico.

Essa movimentação diária ela é muito desgastante, a gente trabalha mais de 8 horas por dia, às vezes, fica até sem comer na hora certa, sem almoçar, para dar conta porque as pessoas cobram... (G1)

É muito trabalho, o serviço é muito diversificado que a gente faz. (G3)

Isso é um trabalho árduo para mim, além da parte pedagógica eu tenho que cuidar da parte administrativa, se for só pedagógica ótimo, né? Que é a minha área, a pedagógica, mas eu tenho a administrativa todinha... (G8)

O extrato de entrevista abaixo trata não só da quantidade de tarefas e responsabilidades, mas da relação que o gestor estabelece com os funcionários, o que nos remete à afirmação de Motta (1997) de que a função gerencial também pode ser vista no seu aspecto mais humano, na dimensão do intuitivo e do emocional.

Uma responsabilidade imensa, porque hoje nós temos inúmeras tarefas, você acaba sendo um pouco de psicólogo, de mãe, um pouco de tudo e assim o volume de serviço que a Prefeitura coloca na mão do diretor é algo subhumano. [...] A responsabilidade ela pesa se você não tiver uma cabeça boa, se você não tiver "feeling", tranquilidade, ser justo, organizar as coisas, conduzir as coisas, você se perde, mas a responsabilidade é o que mais pesa. (G4)

Quanto ao grupo de respostas que se refere à gestão da escola, verificou-se que os gestores têm facilidade de trabalhar na área pedagógica, e que a parte administrativa é vista como uma obrigação e parte legal, pois ela contém a parte financeira, que é o “caixa escolar”,⁵ função na qual não possuem nenhuma experiência de gestão. Esses relatos novamente nos remetem a Bordignon e Gracindo (2000), que proclamam que a escola deve ser pensada na sua concepção política e pedagógica, mas seu norte deve ser o pedagógico.

[...] eu acho que um diretor ele tem que ter as duas partes: tanto ele tem que se envolver na parte administrativa, que é a sua obrigação, como na parte pedagógica. (G6)

[...] é trabalhar pra melhorar a qualidade da escola... pra gente se sentir gratificado [...] você vê aí os meninos tendo um bom desempenho no vestibular, nos concursos que eles fazem, nas provas externas, mesmo aqui dentro da escola é diminuir a evasão, diminuir a reprovação. Acho que exercer a função é mais pra esse lado do que na parte administrativa. (G8)

Observa-se, conforme extrato de entrevista abaixo, a influência política na questão educacional, ou seja, passa pelo reconhecimento do governo sobre o valor da educação, pela política administrativa e pedagógica implantada e até mesmo pela política salarial existente, que, quase sempre, culmina em greves e desgaste da direção e comunidade escolar. Segundo Oliveira (2008), as políticas sociais aumentam os desafios da gestão da educação pública.

Eu gosto de fazer esse tipo de trabalho, mas, diante das circunstâncias hoje, da educação, é que deixa a gente um pouco temerosa, apreensiva, insegura, mas eu gosto de exercer essa função, gostaria de dar muito mais, mas diante dessa falta, às vezes, de apoio, a começar pelo próprio governo é que, às vezes, a gente não sente esse prazer, aí acaba você ficando insegura, ansiosa... porque a cada dia é uma coisa diferente, é uma cobrança... então traz muita insegurança pra gente. (G5)

No que se refere às questões pessoais, explicitam que lhes agrada o exercício da gestão pela importância que o cargo tem, por estarem à frente de tudo, serem a ponta,

⁵ Caixa escolar é uma associação de personalidade jurídica e direito privado, presidida pelo diretor da escola, que possibilita o repasse de recursos com intuito de prestar assistência aos alunos, contribuir para o funcionamento eficiente e criativo da escola e executar uma política de concepção da Escola como agência comunitária em seu sentido mais amplo. Seu estatuto é renovado a cada mudança de diretor.

ou seja, serem fundamentais. Entretanto, como é uma função de destaque, é um cargo no qual se sentem vigiados o tempo todo não só pelos funcionários, mas também pelas Secretarias que os monitoram.

Essa movimentação (da gestão) ela é muito grande e me fascina muito, porque a gente vê a capacidade de resolver as coisas. A gente torna-se um membro resolutivo de problemas, então todo problema você é a resposta, você é a ponta. [...] as pessoas cobram... eles ficam te vigiando o tempo todo, é complicado. (G1)

Bom, a função de diretor escolar... Essa função tem hora que nos deixa bastante envaidecidos né? Ela... é outra hipocrisia também negar isso né? Porque é uma função, assim, que você tá na linha de frente mesmo... (G2)

É também prazerosa, eu gosto de administrar, eu gosto da função. Então para mim é tranquilo. (G3)

Ainda discorrendo sobre o aprendizado para ser gerente, os entrevistados relatam as expectativas que eles percebiam dos diversos segmentos da escola, professores, alunos e comunidade, e das Secretarias Municipal e Estadual, que são seus superiores, conforme mostrado nas tabelas de número 5 a 9 e relatos a seguir.

Tabela 5 - Expectativa da SMED e Secretaria de Estado sobre a atuação gerencial na visão dos entrevistados

Respostas dos gestores	%
Melhorar a qualidade do ensino, implementando projetos e alfabetização	75%
Implemente os programas da Prefeitura (escola integrada é um deles, 3º ciclo, escola aberta)	38%
Atinja os objetivos dela, as metas, no caso aqui é aumentar o IDEB e o Proalfa, PROEB, PAIE	38%
Represente para a comunidade, seja seu elo	25%
Cumpra as normas estabelecidas	25%
Seja um agente facilitador e não impositor desses programas...	25%
A SMED quer o cumprimento do plano de metas traçado quando fui eleito	13%
Dê credibilidade ao programa junto à comunidade	13%
Espera tudo. Gestão é um todo.	13%
Que trabalhe em cima do acordo de resultados, que é aumentar o nível de proficiência dos alunos	13%
Uma escola aberta para a comunidade os finais de semana	13%
Que o diretor seja um líder, saiba conduzir a escola	13%
Esperam ousadia e criatividade por parte do diretor	13%

Fonte: Dados oriundos da pesquisa.

*Nota: O percentual foi superior a 100% por possibilitar aos entrevistados darem mais de uma resposta.

Praticamente todos os gestores avaliam que seus superiores esperam de sua gestão a melhoria da qualidade do ensino e, em decorrência, das notas de avaliação externa

a que as escolas são submetidas. Como diz Felix (1984), a seu modo a administração escolar deve resolver as medidas do seu rendimento e eficácia.

Atinja os objetivos dela, as metas, que no caso aqui é aumentar o IDEB, aumentar a valia BH, que o nosso é o maior da Rede. (G2)

Cumprir o que tem que fazer, cumprir as normas. Que leve essa escola bem, a qualidade da escola continue do jeito que ela sempre foi, uma boa escola, reconhecida. (G3)

Espera tudo de um gestor, ela deposita na gente é uma confiança, uma responsabilidade, em tudo. Agora eu acho que o grande desafio dessa rede municipal era melhorar a qualidade de ensino E eu acho que eles contavam muito com o gestor para isso. Porque você tem que estimular, você tem que olhar, você tem que acompanhar. Infelizmente, o nosso tempo com a caixa escolar ele é reduzido, para esse trabalho ela jogou todas as fichas nos diretores para a questão da alfabetização. (G4)

O extrato da entrevista abaixo registra a expectativa percebida da Secretaria de Educação ligada a uma característica do gestor: que ele tenha liderança para conduzir bem a escola, que, de acordo com Hill (1993), associa a eficiência dos gestores ao cumprimento de suas responsabilidades como líderes. Entretanto, como diz Sander (2002), deve-se refletir que o administrador escolar deve ser entendido como o líder intelectual da escola, responsável pela coordenação do projeto pedagógico da escola.

[...] que o gestor seja um líder, que ele saiba conduzir uma escola [...] faça a inclusão que é uma coisa hoje importantíssima... Porque a Secretaria de Educação, o pensamento dela hoje em dia, é só para o aluno. (G6)

A preocupação da Secretaria Estadual é elevar a nota do PROEB para os meninos. Eles querem que o pedagógico fique 100%. As ideias deles que vêm pra gente é aquela coisa que parece que nunca entraram dentro de uma escola e que não funciona, o que eles querem é isso, que o administrativo fique 100% e o pedagógico 120%. (G8)

Quanto ao que os gestores pensam sobre a expectativa dos professores, a metade do grupo pesquisado considera que a expectativa dos professores é ter o apoio nas questões pedagógicas, nas mais diversas formas, seja na parceria estabelecida com eles na construção de projetos pedagógicos, seja na sua relação com o aluno e comunidade (pais). No entanto, quando expressam que desejam o atendimento de suas demandas, indiretamente querem subsídios para melhorarem suas aulas, portanto pode-se considerar pelas respostas dos entrevistados que a grande expectativa dos professores está ligada às questões acadêmicas. Esperam ter um

ambiente organizado e funcional. Contam também com a melhoria física da escola, como construção de biblioteca, quadras, instalações, que irão repercutir na qualidade pedagógica da escola, conforme TAB. 6.

Tabela 6 - Expectativa dos professores sobre a atuação gerencial na perspectiva dos entrevistados

Respostas dos gestores	%
Apoio na resolução de questões pedagógicas	50%
Atender todas as demandas inclusive materiais	38%
O cumprimento fiel da legislação	25%
A realização de um bom trabalho	25%
Apoio nas cobranças dos alunos e comunidade	25%
Fidelidade e transparência de ações, como gestor do dinheiro publico e pedagógico	13%
Esperam que o diretor tenha jogo de cintura e pulso	13%
Esperam que os deixem informados sobre seus direitos	13%
Esperam que o diretor coordene os diversos setores escolares	13%
Esperam que o diretor se preocupe com sua formação e atualização	13%
Esperam reconhecimento, valorização	13%
Tente uma seleção para melhorar o nível dos alunos	13%
Esperam que o diretor os motive, resgate o prazer de trabalhar	13%
Melhorar a parte física da escola	13%
Esperam tudo porque não têm noção do que seja uma direção	13%

Fonte: Dados oriundos da pesquisa.

*Nota: O percentual foi superior a 100% por possibilitar aos entrevistados darem mais de uma resposta.

Nota-se pelos depoimentos abaixo que os gestores escolares demonstram características gerenciais que entendem serem necessárias para atender às demandas dos professores.

Esperam que a gente tenha jogo de cintura [...] o pulso mesmo... aquela autoridade [...] que mantenha o diálogo, e aquela pessoa acessível também. E acho que eles devem querer muita informação. Porque o professor tem muita informação truncada[...] Ele sabe que ele tem que dar aula, isso aí ele sabe, o pedagógico, mas ele não sabe os direitos dele, os deveres dele, falta muito essa informação... (G2)

[...] o que eles querem é isso, é... material para estar trabalhando, diversificar a aula deles. O apoio da direção... num projeto deles... né? É ter uma escola organizada[...] Tem que ter o apoio, até junto com o aluno, junto com a família. (G8)

Na exposição abaixo, percebe-se que a visão do professor é bem restrita perto do contexto da gestão escolar, pois se limita a dar aulas e desconhece a complexidade do trabalho do gestor quando tem que responder pela escola como um todo.

Esperam tudo de uma direção, e eu acho também que eles não têm noção do quê que é ser diretor [...] eles acham que a gente tem que dar conta de tudo dentro de uma escola, do caso mais grave do menino que agride, à coisa mais simples, que é um pó na mesa sabe? [...] às vezes eu falo “gente, vocês têm um olhar só de vocês, da sala de vocês. Eu tenho o olhar da escola inteira de 1.500 alunos, eu não posso favorecer só um x de alunos” e então eu tenho que olhar a verba, eu tenho que olhar sabe? (G4)

Contam também com a influência do diretor na melhoria do nível do aluno, como citado a seguir. Esse item é um ponto de tensão entre eles e os professores, pois os diretores não têm como fazer seleção para entrada de alunos na escola, já que ela é pública e a lei tem que ser respeitada.

[...] às vezes, o professor olha seu próprio umbigo, é um “corporativismo” muito grande e pra vencer isso às vezes não é muito fácil não... houve uma resistência muito grande inclusive, na aceitação de qualquer tipo de aluno e o professorado aqui não tinha esse preparo para lidar com diferentes. Então foi muito doloroso, muitos aposentaram, muitos tiraram licença médica, muitos pegaram laudo médico. Isso gerou muito conflito no começo, muito aborrecimento. (G1)

O professor está preocupado realmente com o nível de alunos que estudam na escola... eles só querem os melhores alunos e a gente não consegue fazer isso por mais que a gente tente uma seleção, mas chega em um ponto que a gente não tem como, a gente não tem varinha... a gente não faz porque é contra a lei, é escola pública, você aceita o aluno como ele é ... (G5)

No que concerne às expectativas pessoais, os gestores entendem que os professores desejam informações atualizadas com relação aos seus direitos, que eles promovam um ambiente de trabalho saudável e que sejam motivados e valorizados.

Os gestores entrevistados acreditam que as expectativas dos funcionários assemelham-se às dos professores no que concerne a sua valorização e criação de um bom ambiente de trabalho, conforme registrado na TAB. 7:

Tabela 7 - Expectativa dos funcionários sobre a atuação gerencial na perspectiva dos entrevistados

Respostas dos gestores	%
Criar possibilidades para que eles possam trabalhar	38%
Esperam que o diretor seja justo na distribuição de trabalhos e tarefas	25%
Mostre a lógica, porque não tem o conhecimento de trabalhar em coletividade	13%
Querem uma pessoa acessível e que mantenha o diálogo	13%
Esperam informações sobre suas atividades	13%
Esperam valorização, reconhecimento	13%
Os funcionários do Caixa Escolar esperam ajuda e aumento de salário e não temos essa competência	13%
Participe de encontros e leve a ansiedade deles (salário)	13%
Dê motivação para eles	13%

Conscientizar a comunidade escolar para colaborar com eles	13%
Cobrar dentro da norma	13%

Fonte: Dados oriundos da pesquisa.

*Nota: O percentual foi superior a 100% por possibilitar aos entrevistados darem mais de uma resposta.

Os relatos abaixo demonstram que os diretores entendem que os funcionários desejam que eles sejam seus aliados, justos na divisão do trabalho e que os representem na luta pelos seus direitos.

Eles esperam que a gente seja cada dia mais justo na distribuição de trabalhos e de tarefas. (G1)

Os funcionários que são servidores, concursados pela prefeitura, eles são “que nem” professores né? A gente lida bem e tal... mas os contratados da caixa escolar... eles esperam muito da direção, mas não está nas nossas mãos, porque eles falam que a escola tem autonomia, mas eu não posso aumentar o salário deles... (G4)

Tanto professor como funcionários estão muitos desmotivados, com a questão de salário, questão de posição depois dessa greve, então o governo colocou muitas coisas, assim, cortando realmente do professor, dos funcionários... então eles esperam que a gente trabalhe com isso, faça, participe de encontros, que possa estar levando as ansiedades deles e tudo. (G5)

No que se refere aos alunos, os entrevistados creem que suas maiores expectativas estejam ligadas ao pedagógico, como a melhoria na qualidade e na metodologia de ensino e, em decorrência disso, que seja contornada a falta do professor na sala de aula. Esperam também, focando a parte mais pessoal, a criação de eventos e momentos lúdicos, além de compreensão, respeito, parcerias e melhoria física da escola, como é mostrado na TAB. 8.

Tabela 8 - Expectativa dos alunos sobre a atuação gerencial na visão dos entrevistados

Respostas dos gestores	%
Esperam melhorias na qualidade do ensino	38%
Mantenha um diálogo aberto	25%
Compreensão, respeito, carinho	25%
Melhore a parte lúdica da escola (jogos, excursões)	25%
Consiga cada vez mais aumentar as parcerias com outras escolas	13%
Resolva a falta de professores em sala de aula, o absenteísmo	13%
Melhore as relações interpessoais	13%
Possibilite a realização de eventos	13%
Seja acessível	13%
Tenha autoridade	13%
Serem informados sobre o seu papel dentro da escola	13%
Melhore as condições físicas da escola	13%
Estar atenta quanto ao horário dos professores	13%

Uma parceria	13%
--------------	-----

Fonte: Dados oriundos da pesquisa.

*Nota: O percentual foi superior a 100% por possibilitar aos entrevistados darem mais de uma resposta.

Um dos entrevistados cita como expectativa dos alunos o aumento do número de parcerias criadas com escolas particulares, o que significa uma abertura na autonomia, tão restrita das escolas públicas. Trata também do absenteísmo, que é um desafio para todos os gestores escolares, pois a ausência dos professores causa transtorno não só na parte administrativa, com o deslocamento de outros profissionais para sala de aula e prejuízo do comprometimento de agenda do diretor, como também no cumprimento do projeto pedagógico.

Eles esperam que eu consiga cada vez mais aumentar as parcerias e suprir a falta de professores em salas de aulas junto com os pais, que um problema hoje grande na rede é o absenteísmo. Porque a prefeitura só contrata professor concursado. O coordenador tem que ir, mas é uma pessoa, duas só, e o restante das 3 ou 4 pessoas que, às vezes, faltam por dia nas escolas? Os alunos esperam da gente que ofereça esse padrão de qualidade, supra essa ausência de professores. (G1)

Quanto à comunidade, a visão que eles têm é que os pais esperam a melhoria da qualidade do ensino, opinião compartilhada pela metade dos entrevistados. Desejam ser ouvidos e que a escola dê segurança para seus filhos. Desejam também melhorias na parte física da escola como apresentado na TAB. 9.

Tabela 9 - Expectativa da comunidade sobre a atuação gerencial na visão dos entrevistados

Respostas dos gestores	%
Esperam a qualidade do ensino	50%
Esperam que o diretor mantenha o diálogo	38%
Orientação sobre o seu papel na escola	25%
Acolhimento, segurança	25%
Esperam melhorias na parte pedagógica	13%
Esperam melhorias na parte administrativa, melhorando a parte financeira	13%
Esperam melhorias na escola, parte física	13%
Responder a expectativa criada por eles dessa escola	13%
Participe e cobre normas e organização dos seus filhos	13%

Fonte: Dados oriundos da pesquisa.

*Nota: O percentual foi superior a 100% por possibilitar aos entrevistados darem mais de uma resposta.

Observa-se no relato dos gestores que eles sentem falta da comunidade na escola, pois são importantes na participação de sua gestão, afinal eles não só fazem parte do seu processo eleitoral como contribuem para o reforço da ação pedagógica e política dos gestores, pois, conforme relatado por Felix (1984) e Luck (2000), cabe ao gestor escolar estabelecer uma relação maior da escola com a sociedade.

A comunidade era muito ausente inclusive em assembleias escolares, agora que entraram os menores então está tendo uma participação mais efetiva... Eles só querem que os alunos passem por aqui, tirem boas notas e continuem seu caminho. Eu vejo que eles delegam muito para a escola e participam pouco. (G1)

[...] é uma comunidade que olhava meio distante para a escola, e nas últimas gestões eu acredito que a comunidade acreditou na escola... Esperam é a qualidade, o acolhimento, a segurança em deixar o filho aqui para ir trabalhar nove horas por dia né? Com o projeto escola integrada. (G4)

O relacionamento entre escola e Secretarias, conforme declarado por todo o grupo entrevistado é bom. Contudo, observa-se que o papel do gestor escolar é de apenas cumprir normas, visto que são monitoradas presencialmente através de fiscais. Há também um acompanhamento das escolas através de um banco de dados, alimentado pelos diretores, e centralizado na Secretaria Municipal que contém todas as situações registradas na escola.

[...] o relacionamento é superamistoso [...].ela monitora o tempo todo a gente lá da Secretaria. Nesse sistema que a gente tem [...] lá da sala dela..ela sabe o que está acontecendo na secretaria (da escola), ela sabe os alunos que são fracos, os que estão no projeto de intervenção, ela tem isso tudo, ela monitora mesmo, e eu acho bom. (G2)

Meu relacionamento é bom, não tenho problema, nunca tive... a gente sabe o que a gente tá fazendo e a gente é acompanhado por um inspetor que avalia a gente o tempo todo. (G8)

Meu relacionamento é muito bom, mas... tem todo um trâmite para pedir as coisas, não tem nada assim solto na SMED mais. Mas algumas coisas eles podem fazer, outras não, porque fere o que a legislação e muitos professores e pessoas não entendem isso. (G1)

Percebe-se que as expectativas de toda a comunidade escolar (Secretarias, professores, funcionários, alunos e comunidade externa), de acordo com a visão dos gestores escolares, têm como objetivo principal as atividades relacionadas à parte

pedagógica, o que coincide com suas expectativas, quando se candidataram ao cargo, facilitando a sua conciliação no que se refere ao planejamento de suas metas ligadas ao pedagógico. Entretanto, para conciliar as expectativas de todos os segmentos que compõem a escola, eles enfrentam conflitos, como por exemplo intermediarem as exigências legais da Secretarias com a dos professores. Hill (1993), expõe que é a partir da compreensão da expectativa dos subordinados que os gerentes começam a perceber seu novo papel, a sentir a diferença entre fazer e gerenciar, já contribuindo para a configuração de uma identidade profissional. Os gestores escolares também perceberam, assim como no trabalho de Hill (1993), que os conflitos, a sobrecarga de trabalho e as ambiguidades fazem parte do trabalho gerencial.

4.3 Desenvolvendo o julgamento interpessoal

A segunda dimensão que está presente no processo de reconfiguração da identidade profissional do gestor, segundo Hill (2003), vai abranger o desenvolvimento da capacidade de julgamento interpessoal. Nessa categoria, os gestores aprendem a lidar com o exercício da autoridade e a forma de gerenciar os subordinados. Aprendem a exercer a autoridade exercendo o poder e a influência do cargo, estabelecem credibilidade junto aos subordinados, buscando aceitação e respeito, e assim trabalham para desenvolver o comprometimento do grupo visando ao cumprimento de metas. Ainda segundo essa autora, nessa dimensão torna-se fundamental liderar o grupo, exercer a autoridade, aprender a lidar com a delegação e controle. Gerenciar os subordinados significa aceitar as diferenças de cada um, ser flexível e tomar atitudes equilibradas. O grande desafio que enfrentam é equilibrar a delegação e o controle. Para tanto, devem manter bom relacionamento com os subordinados visando alcançar os resultados.

Nesse sentido, os entrevistados foram questionados sobre seu relacionamento com os professores, funcionários, alunos e comunidade.

A percepção dos gestores sobre seu relacionamento com os professores é mostrada na TAB. 10. Metade das respostas do grupo apontam que o relacionamento é bom. Para a outra metade ele é bom, porém com várias restrições como, por exemplo: prestar atenção para gerir de forma justa; ficar vigilante no cumprimento da lei para

evitar denúncias e procurar se relacionar de forma clara e objetiva, pois o grupo de professores representa o grupo necessário ao cumprimento de suas metas, já que são eles corresponsáveis pelo desenvolvimento das questões pedagógicas, que são o norte das escolas.

Tabela 10 - Relacionamento dos gestores com os professores

Respostas dos gestores	%
O relacionamento é bom	50%
Uns são a favor da direção, e outros, contra mesmo	25%
Relacionamento justo, o que pode pra um pode para o outro	25%
Falta motivação dos que estão se aposentando	25%
A administração do ego na relação interpessoal causa dificuldades na administração	25%
As pessoas, às vezes, são contra a Prefeitura e recai sobre a direção da escola	25%
Deve-se explicar sempre como as coisas funcionam	13%
Deve-se conhecer a lei, o funcionamento da escola, os direitos das pessoas para você não ser atropelado	13%
Deve-se prestar contas no caso de denúncias na corregedoria e na regional	13%
Gerenciar conflitos inerentes a resquícios de eleição	13%
Manter um relacionamento profissional	13%
Relacionamento claro e objetivo	13%

Fonte: Dados oriundos da pesquisa.

*Nota: O percentual foi superior a 100% por possibilitar aos entrevistados darem mais de uma resposta.

A relação humana é traduzida no relato abaixo, em que é dado destaque à amizade. Entretanto, nota-se que o cargo de direção vai exigir a separação da “direção, pessoa e professor”, fazendo com que o relacionamento anterior de amizade se transforme em relacionamento profissional.

Acho que é muito de carinho, muito de amizade... Como eu trabalho aqui há muitos anos a gente tem um vínculo grande, por mais que aconteça algumas coisas que um não concordou comigo ou eu não concordei com eles mas o vínculo fica maior de amizade, daquele entendimento, então às vezes fica com raiva algumas coisas, não concorda comigo, mas o carinho é maior, então a gente consegue separar as coisas, a direção, a pessoa e o professor. A gente consegue separar, eu sinto isso, que a gente consegue fazer esse relacionamento profissional. (G3)

O reconhecimento passa a ser um elemento importante na ação do gestor escolar.

Alguns professores você observa que eles elogiam seu trabalho, gostam do seu trabalho e tudo. Eu não tenho problemas com eles[...] eu fui reconduzida né... teve gente aqui que fez prova, porque tem aquela prova de retificação para querer ser diretor, aqui teve uns quatro que fizeram... Mas eles falaram que se eu fosse ficar ninguém ia querer se candidatar, porque achavam que quem deveria ficar era eu. Então por aí você vê que, né, não tem problema. (G6)

Os gestores também mostraram dificuldades no relacionamento com os professores. Nos depoimentos abaixo são apresentados exemplos dessas dificuldades:

As pessoas são contra, às vezes, com a Prefeitura e recai sobre a direção da escola, eles pedem coisas que eu não posso dar, aí fica com raiva temporariamente até se explicar como que funciona as coisa. (G1)

Ainda tem alguns professores, que não são muitos, que ainda têm resquícios de eleição, mas eu acho que a tendência disso é acabar. (G2)

Nota-se que o extrato de entrevista abaixo tem relação com o que é afirmado por Hill (2003) a respeito dos desafios que os gerentes enfrentam com a gestão dos subordinados, ao exigir deles o desenvolvimento do julgamento interpessoal e a aprendizagem do convívio da diversidade dos funcionários quanto a seus temperamentos e motivações.

Tenho bom relacionamento. Mas tenho dificuldade, às vezes, de relacionar esse ego, e às vezes a relação interpessoal. Então, aqui o convívio[...] normalmente você acaba ficando próximo daquelas pessoas que você comunga das mesmas ideias e tudo mais. (G7)

Com relação aos funcionários, como mostra a TAB. 11, os gestores foram quase unânimes em afirmar que o relacionamento é bom e que os conflitos são normalmente por motivos menos complicados, geralmente com pessoas alocadas no serviço geral.

Tabela 11 - Relacionamento dos gestores com os funcionários

Respostas dos gestores	%
O relacionamento é muito bom	88%
O conflito que tem às vezes, é entre eles	25%
É bom, separo a pessoa, do diretor	13%
Com os funcionários contratados é complicado	13%
Relacionamento mais difícil por causa das regras da Caixa Escolar	13%

Fonte: Dados oriundos da pesquisa.

*Nota: O percentual foi superior a 100% por possibilitar aos entrevistados darem mais de uma resposta.

No relacionamento com os funcionários, o gestor separa sua postura pessoal da exigida pelo seu cargo, procurando, dessa forma, ter uma atitude mais amigável ao invés da rigidez formal, que normalmente é exigida no exercício de autoridade, o que demonstra certo constrangimento nessa ação.

É bom, eu sou muito cordial porque eu falo assim... (como pessoa) sou um, o diretor é outro, diretor infelizmente é assim, assim, assim. (G1)

Linda Hill (1993) afirma que um grande desafio enfrentado pelos gerentes era gerenciar os subordinados, desenvolver o julgamento interpessoal da forma que gerenciavam, fato esse que não consideravam fácil, devido a sua relação anterior com eles. Pode-se observar nos relatos acima referentes ao relacionamento com os professores e funcionários que há um constrangimento nessa mesma situação.

Os gestores escolares entrevistados destacaram o dilema vivido com relação aos funcionários gerenciados com verba do caixa escolar. Como saem do padrão de contratação do Estado, esses funcionários cobram atitudes fora de sua competência, como aumento de salário e flexibilidade na frequência, o que leva o gestor a se sentir frustrado por não poder corresponder às demandas.

É, os funcionários é mais complicado, é uma relação que eles acham que eu sou o patrão deles, e que eu não sou. É aquela autonomia que eu não tenho. Mas, assim, é a caixa escolar, é o salário, é essa relação de chefe que não tem. Não sou chefe, não me sinto chefe deles, eu me sinto assim, aquela pessoa que organiza o trabalho, mas eu não posso dar um aumento entendeu? É, eu sou obrigada a cortar dia, aí nas obrigações eu sou obrigada, nos favorecimentos, às vezes eu posso dar um recesso entendeu? Abonar um dia de alguém, isso eu posso, mas é uma coisa muito irrisória né? Dentro do contexto deles, é muito irrisório. (G4)

Importante observar que o relacionamento com os alunos é referido como o mais tranquilo e prazeroso pela maioria das exposições dos entrevistados (ver TAB. 12).

Tabela 12 - Relacionamento dos gestores com os alunos

Respostas dos gestores	%
Relacionamento muito bom	88%
Diálogo aberto com eles	38%
Falta tempo para ficar mais com os alunos	25%
Conflito com alguns alunos	13%

Fonte: Dados oriundos da pesquisa.

*Nota: O percentual foi superior a 100% por possibilitar aos entrevistados darem mais de uma resposta.

Percebe-se que, com os alunos, o relacionamento é mais descontraído. Nota-se que nesse tipo de relação há uma valorização maior do gestor, dado ao fato de que os

alunos escutam-no mais que os funcionários e professores e, ao buscarem um tipo de ajuda que pode ser correspondida, possibilitam um diálogo mais franco e aberto, e que pode dar um suporte para suas atividades na direção e uma forma de aliança para o gestor.

Os alunos são os melhores que tem aqui dentro da escola... Lidar com aluno é melhor do que lidar com os funcionários e com professor. Porque parece que eles te escutam mais, né? E eles vêm em busca de ajuda e eles acham que eu consigo transmitir alguma coisa pra eles. Então os piores alunos da escola são meus amigos... Porque tem que ter jogo de cintura[...] eu tenho traficante, eu tenho usuário, eu tenho tudo aqui dentro da escola. Tem gente alcoólatra, anônimo alcoólatra. Então, com esse eu consigo conversar. [...] Então eu tenho um dialogo aberto com eles. Ainda bem, acho que foi isso que me segurou aqui até hoje. senão eu já teria ido embora, desistido. (G8)

Relacionamento bom é conversa, é diálogo... Eles são muito festeiros, a alegria faz parte da escola, mas eu não posso perder o meu olhar de que aqui é uma instituição de ensino... (G7)

Somente uma gestora pesquisada queixou-se de relacionamento problemático:

[...] o menino tem o uniforme mas você não pode voltar o aluno sem o uniforme, o aluno não pode chegar atrasado, mas se ele chegar atrasado você tem que deixar ele entrar, porque você não pode voltar o aluno, o tal do boné, é difícil também, o tal do celular, o tal do fone de ouvido então esse relacionamento é que é muito difícil, aí quando a gente cobra sabe, aí acaba você entrando em atrito com o aluno. (G5)

Quanto ao relacionamento com a comunidade externa (TAB. 13), a soma (75%) dos depoimentos mostra que o relacionamento é bom. No entanto, os resultados também apontam para o fato de os pais estarem se distanciando e repassando para a escola a responsabilidade total sobre os filhos.

Tabela 13 - Relacionamento dos gestores com a comunidade

Respostas dos gestores	%
É tranquilo, agendamos sempre reunião com os pais	50%
A comunidade está distante da escola	25%
Relacionamento bom, eles têm confiança na escola	25%
É tranquilo, participo das reuniões da comunidade quando sou chamada (igreja, associações...)	25%
Com a participação nos projetos da escola podemos conhecer as famílias	13%
Trabalhamos através do diálogo	13%
A comunidade é muito participativa na escola	13%

Fonte: Dados oriundos da pesquisa.

*Nota: O percentual foi superior a 100% por possibilitar aos entrevistados darem mais de uma resposta.

Segundo proposições teóricas a escola pública é um espaço a ser construído pelo social, de uma forma mais abrangente, incentivando a participação das famílias nos rumos e opções da instituição (SILVA; JOSÉ, 2011). No entanto, há ausência da família e a delegação para a escola de toda a educação do aluno, conforme colocado pelos entrevistados.

Eu vejo que eles delegam muito para a escola e participam pouco. (G1)

A comunidade está muito distante da escola... eles sentem que não têm aquela necessidade de estar acompanhando as coisas da escola... [...] estão entregando pra escola, a escola que se vire, eles não estão dando conta em casa então deixa pra escola resolver e muitas vezes a gente tem certa dificuldade de trazer esse pai pra dentro da escola. (G5)

Questionados sobre quais seriam os relacionamentos mais problemáticos em seu cotidiano, a maioria dos relatos apontam que seriam os professores, devido ao fato de serem um grupo mais político e sindicalizado e, portanto, mais polemizador. Em seguida, consideram crítico o relacionamento com os funcionários, principalmente os auxiliares, visto que esses não queriam cumprir as tarefas, interpretando de forma equivocada o que se fala, além de serem o grupo que mais discute entre si. Somente um gestor declarou o grupo dos alunos como sendo o mais crítico, devido a sua postura desrespeitosa diante da escola e a esse grupo estar sempre afinado com seus direitos, quando cobrados.

Os depoimentos abaixo exemplificam o relacionamento crítico com os professores.

Mais com os professores que perderam a eleição e não enxergaram ainda. Não colocaram pra trás esses resquícios eleitorais... Mais esse pequeno grupo porque uns deles são muito pau mandado de sindicato em termos gerais. Aí vem pra cá e quer minar as coisas, porque se chegasse perto da Prefeitura e falasse isso tá errado, a lei tá aqui, isso, isso e aquilo, não precisava fazer isso, mas eles colocam uma pessoa em conflito com a outra com a lei no meio. (G1)

Quem é mais crítico? O professor... eles sempre esperam muito. Uma coisa que, às vezes, foge do alcance da direção da escola, né? [...] Então tudo eles criticam e comparam. (G8)

As exposições a seguir referem-se à dificuldade dos gestores em lidar com os funcionários que exercem a função de auxiliares, pois esses demandam mais

estímulos para o trabalho, dada a desmotivação com os baixos salários que recebem:

Os funcionários da caixa escolar, que são os auxiliares, que são os porteiros, que são os vigias, nossa isso dá trabalho demais, porque essas pessoas são muito difíceis de você lidar no dia a dia né? É um trabalho muito pesado, o salário é de miséria... então, assim como você estimula? Então, eles são todos muito mal-humorados entendeu? Eles trabalham porque eles têm necessidades básicas de trabalhar... estímulo muito... elogio demais, mas é muito difícil trabalhar com o pessoal contratado pela caixa escolar. (G4)

Essa parte aqui funcionários é a parte mais difícil da escola. Funcionários, é entendido os auxiliares, complicado... Porque você faz, faz, é o horário de trabalho e aí sempre um não quer fazer, o outro não quer cumprir, o outro tá fingindo que cumpre. E a gente tem que ter cuidado com o que fala, porque, às vezes, eles interpretam tudo que a gente falou errado. (G2)

Sobre as mudanças no relacionamento, com os diversos segmentos da escola depois da posse do cargo de diretor, metade do grupo respondeu que não houve mudança, devido ao fato de o relacionamento anterior como professores já ser expansivo, de amizade ou de cobrança. A outra metade entrevistada fala de uma mudança tanto no plano pessoal quanto na postura funcional, então adequada ao cargo e ao jogo de interesses a ele inerente. Ainda segundo os entrevistados, as mudanças também envolvem a aproximação de pessoas buscando ajuda e a imagem do gestor, conforme mostrado na TAB. 14.

Tabela 14 - Mudança na rede de relacionamento após assumir o cargo

Respostas dos gestores	%
Não houve mudança	50%
Houve mudança	50%
Tipos de mudanças	
Houve mudança na postura (você representa uma comunidade escolar)	25%
Houve pela carga de trabalho	13%
Há uma mudança em todas as esferas de sua vida	13%
Há mudanças na maneira de falar, de agir, de impor ao público	13%
Há um respeito para com o cargo	13%
Mudou a visão que tinham da minha pessoa	13%
Houve. Algumas pessoas se aproximam esperando que você pode ajudá-las	13%

Fonte: Dados oriundos da pesquisa.

*Nota: O percentual foi superior a 100% por possibilitar aos entrevistados darem mais de uma resposta.

Para Hill (1993), o desenvolvimento da identidade profissional do gestor passa por um refinamento do julgamento de regras e lógicas, o que o leva a aprimorar sua relação com as situações interpessoais, mudando a percepção de si mesmo e começando, então, a agir como gerente:

Há uma mudança sim, há uma mudança em toda esfera de sua vida, não tem como você falar assim: eu continuo o mesmo, eu sou o mesmo, mas as pessoas não são as mesmas, as conversas já não são as mesmas. A carga de trabalho te põe outros horários e às vezes alguns amigos ou professores, a gente não encontra mais, ou encontra pouco... Mudança acontece... até sua postura como diretor de escola. Você representa uma comunidade escolar, então a sua maneira de falar, de agir, de impor ao público, tudo tem esse por de trás, que você representa. (G1)

O que eu falo com eles é o seguinte, eles agem como professor, eu ajo como diretora, então tem professor, diretora, tem pessoa professora e pessoa diretora, é diferente. [...] eu deixo bem claro a minha função. [...] eu sou diretora eu tenho que agir assim. (G3)

Tem uma mudança. Mesmo você sendo um gestor na área pedagógica quando você passa a ser diretor, principalmente eleito... eu já tive colega de chegar perto de mim e dizer: eu votei em você e eu gostaria que você fizesse isso. Então é muito pequeno. [...] ela não entendeu o processo democrático, ainda.... há uma mudança tanto às vezes de uma pessoa se aproximar mais de você quanto de alguém se afastar. [...] O cargo faz a diferença na cabeça de poucos, mas faz. (G7)

Observe-se ainda como, no depoimento abaixo, alguns entrevistados disseram que seu comportamento não mudou, apesar de estarem exercendo um cargo de chefia, no qual se pressupõem relações de poder estabelecidas nessa situação.

Não mudou (a maneira de relacionar-se). Porque eu era professora aqui na escola e passei pra direção e o ciclo de amizade foi o mesmo... E eles falam que eu não mudei por vir pra direção, porque muita gente quando vai pra direção parece que o poder sobe na cabeça, e você não, continua no mesmo nível. (G8)

Quanto ao reconhecimento do seu trabalho como gestores, a maioria dos entrevistados se sente reconhecida pela comunidade escolar. Um grupo menor -- 25% gestores de escolas estaduais e 25% de escolas municipais -- cita a Secretaria de Estado e a Secretaria Municipal de Educação como aqueles que mais reconhecem seu trabalho, inclusive pelas avaliações da escola. Para esses gestores, a

comunidade externa também reconhece esse trabalho, mas numa proporção menor, como mostra a TAB. 15, abaixo:

Tabela 15 - Reconhecimento do trabalho na direção

Respostas dos gestores	%
Reconhecimento da comunidade escolar (pais, professores, funcionários)	63%
A Secretaria de Estado reconhece o trabalho que a gente vem desenvolvendo	25%
Há professores e pais que elogiam	25%
Elogios pela GEREDE e SMED	25%
Alguns acham que é obrigação, cumprimento da função	25%
Há demonstrações de reconhecimentos dos pais e alunos em datas comemorativas	13%
Reconhecimento da comunidade externa	13%

Fonte: Dados oriundos da pesquisa.

*Nota: O percentual foi superior a 100% por possibilitar aos entrevistados darem mais de uma resposta.

A construção da identidade gerencial referida por Hill (1993), em que o sujeito procura uma conciliação entre a percepção que tinham dele com a imagem que percebe de si, parece estar presente no relato abaixo, em que há um reconhecimento nas avaliações dos órgãos superiores e coordenadores:

Sinto reconhecimento pela GERED (Gerencia da Rede de Ensino), e pela SMED (Secretaria municipal de Educação), por reuniões que a gente participa, por eles mesmos, a GERED avalia a gente. Então “sua escola é assim, não nos dá problema, você consegue resolver seus problemas, e quase não traz problema aqui pra gente”. Então eu acho que a gente é reconhecida sim, pela comunidade escolar a gente escuta o pessoal elogiar, mas é menos um pouco. (G3)

Note-se ainda como a fala abaixo remete a Hall (2007), que afirma que a identificação é construída a partir do reconhecimento de algo comum ou do compartilhamento de um mesmo ideal, pois o sujeito se forma na sua relação com as pessoas, que medeiam valores e sentido que são importantes para ele.

O reconhecimento... eu acho que mais dos meus colegas, porque a gente gosta de vim trabalhar sabe? A gente se dá bem aqui, a auxiliar comigo, a secretaria, a coordenação... Porque é um dia a dia pesado. Então, eu acho que essas pessoas no dia a dia, elas me demonstram isso pela afinidade no trabalho. Mas, eu também sei reconhecer a parceria delas, a ajuda, eu acho que é um reconhecimento mútuo né? (G5)

Da maneira como é referida pelos gestores, a importância do reconhecimento parece estar diretamente ligada à construção da identidade profissional que Dubar (2005)

aponta como identidade “para o outro”, aquela que é estabelecida pelo sujeito e pela instituição que ele relaciona. Ao sentir a necessidade de reconhecimento, o indivíduo procura, assim, saber como o outro o percebe.

Pela Secretaria de Educação, pela Metropolitana, por muitos colegas, de gestores, que às vezes conversam. Então eu me sinto muito respeitada como pessoa, principalmente como pessoa. Elas chegam perto de mim com certo zelo, com certo carinho... (G7)

Eu sinto, não por todos, mas uma maioria, que chegam, falam... secretário da escola, os vice-diretores, tem muito professor que fala do meu trabalho, tem aluno né? Tem muito aluno que chega e fala que gosta da escola, se fala que gosta da escola é porque gosta do meu trabalho. É... funcionário também. Acho que pelo menos 80% das pessoas reconhecem meu trabalho. (G8)

Na TAB. 16, estão expressos os desafios que os gestores escolares enfrentam na condução do grupo e no exercício de sua autoridade.

Tabela 16 - Desafios para o exercício da autoridade

Respostas dos gestores	%
Usar a autoridade com bom senso e firmeza	38%
Não ser autoritário	38%
Saber se expressar	38%
Exercer a autoridade sem autoritarismo	25%
Estar bem embasado para conseguir o que precisa ser feito	25%
Procurar separar a figura do diretor da pessoal	13%
Ter coerência com que se fala	13%
Conquistar o respeito	13%
As pessoas devem enxergar o diretor como pessoa de autoridade	13%
Distribuir as funções	13%
Estabelecer claramente o que se quer e sua linha de trabalho. Registrar.	13%
Passar confiança para as pessoas	13%
Usar muito diálogo	13%
Saber a hora de tomar uma decisão	13%
Convencer a pessoa daquilo que você acredita	13%

Fonte: Dados oriundos da pesquisa.

*Nota: O percentual foi superior a 100% por possibilitar aos entrevistados darem mais de uma resposta.

A maioria das respostas aponta para forma de se exercer a autoridade, ressaltando as características pessoais dos gestores. Outra questão a ser considerada nessa análise é a autoridade vinculada ao cargo e a maneira como consideram o autoritarismo.

Segundo os entrevistados, a autoridade deve ser exercida com bom senso e firmeza, mas sem autoritarismo, que influi negativamente no relacionamento do grupo.

[...] se você que ser autoritária, autoritária sozinha, aí você é malvista, você não anda para lugar nenhum, você não trás ninguém para o seu lado, aí a escola empaca, não caminha. (G4)

[...] você tem que exercer a autoridade com firmeza... as pessoas têm que ter confiança em você, porque autoridade e autoritarismo são coisas distintas, você pode ser autoritário, ser uma autoridade com muita meiguice e eu costumo normalmente levar para esse lado. (G4)

Além disso, consideram que tão importante quanto o bom senso é o gerente saber se expressar e estar bem embasado, dessa forma, entendem que conseguirão o respaldo do grupo para o que for necessário. Como diz Motta (1997), o gestor deve ter desenvolver habilidade de comunicação e de interação humana.

Observa-se o uso do diálogo como ferramenta para estimular o professor e levá-lo a cumprir suas tarefas. Percebe-se que os gestores entrevistados exercem a autoridade de uma forma diferenciada, apoiada em argumentos buscando o consenso com o professor.

Tem que usar muito diálogo... O professor muitas vezes devido esse baixo salário e tudo, ele chega armado na escola, então tem professor que reconhece que é uma escolha dele estar aqui independente de ter o salário que tem, ele vem pra escola trabalhar, aí você vai cobrar de outro professor, ele já não vê isso dessa forma, "ah! porque o governo tá cobrando isso tá cobrando aquilo, mas não faz isso e não faz aquilo", ele tem que entender que enquanto ele tiver aqui ele é o professor, é a escolha que ele fez ...aí é muito diálogo mesmo, muito carinho, saber conversar... (G5)

Os gestores escolares, assim como no trabalho de Hill (1993), também passam pelo desafio e o aprendizado de exercer a autoridade enfrentando ainda, no seu cotidiano, situações peculiares às escolas públicas: a relação com os funcionários concursados, aqueles em vias de se aposentar e, ainda, com os professores. Como já se disse, essa é particularmente uma situação delicada, considerando que, no término de seu mandato, esses gestores devem voltar à sala de aula e, portanto, a seus relacionamentos anteriores.

O depoimento abaixo indica que há uma limitação no exercício da autoridade quando ela atinge a questão da competência de cargos e funções, pois alguns funcionários só

executam atividades que estiverem descritas em seu cargo. O gestor não consegue exercer sua autoridade ao esbarrar na condição do funcionário contratado, nas legislações que dificultam e praticamente impedem sua demissão, forçando a convivência com pessoas avessas a qualquer tipo de inovação ou desafio:

Eu posso pedir dentro daquilo que está dentro do plano de trabalho deles. Algumas coisas eu peço e as pessoas fazem, outras eu peço, eu nem importo delas não fazerem porque não está no plano de trabalho deles, aí é diferente. Tem gente que quer, tem gente que não quer, tá cansado de tudo, já está aposentando, está cheio de escola, ele não quer nada de novo a não ser dar a sua aulinha e é complicado isso, uma das coisas é essa. (G1)

Nota-se que a autoridade está associada não só ao cargo de gestor, mas também a sua postura, ao respeito que se tem por sua história de vida na instituição:

O X (nome do diretor) é seu amigo, mas o diretor não pode ser... você sabendo falar com as pessoas que você representa o município aí fica mais fácil, aí é só autoridade como diretor... e sempre quando você for exercer autoridade que o faça com explicação e bem embasado que aí não tem conflito. Aí eles acabam fazendo o que precisa ser feito. (G1)

[...] pra você ter essa autoridade você tem que agir de forma que os outros vão olhar pra você e vão ver que você é coerente com o que você fala... Você tem que conseguir essa autoridade assim nesse respeito mesmo que a pessoa tem por você sabe? Da história que você construiu... e às vezes tem coisa que a pessoa vai ter que fazer porque não vai ter outro jeito. Vai ter que ver que a pessoa é autoridade nessa parte ela vai ter que agir, vai tomar decisões e... porque ela é autoridade nessa parte. (G3)

Percebe-se que o fato de exercer autoridade sobre ex-colegas constrange o gestor. Sinal disso é a grande incidência das respostas sobre a importância de não ser autoritário, de usar sempre o diálogo. Essa questão remete a Silva e José (2011) que, em seu estudo sobre gestão democrática na gestão pública, escrevem que o fato dos gestores possuírem um “tempo de mandato” interfere na maneira com que lidam com o poder, com que lidam com a autoridade.

Ah, esses desafios pra exercer autoridade, autoridade assim, eu, não tenho muito, muito assim... Eu tenho que ter autoridade pra fazer isso, aquilo... O meu ritmo de trabalho é que me leva a não ter necessidade de agir, de ter autoridade, de ser, você entendeu? (G6)

Às vezes um professor faz uma coisa com um aluno, você é obrigada a chamá-lo... E eu ainda falo assim, isso é uma coisa chata, uma pessoa quase da sua idade e tal, uma pessoa grande e você tem que... Aí você vai ter que usar a sua autoridade, mas saber usar sua autoridade com seu jogo de cintura, falar com ele para que ele entenda... Você tem que chegar, explicar o motivo, conversar... (G6)

A TAB. 17 expõe a opinião dos gestores sobre como garantir bons resultados. Eles reforçam que uma argumentação bem fundamentada e coerente contribui para esse propósito assim como o incentivo do trabalho em equipe. Indicam também que a confiança no grupo de trabalho faz com que deleguem mais e que o grupo perceba sua responsabilidade no processo, se comprometendo e facilitando o alcance dos objetivos.

Tabela 17 - Maneira de resolver os desafios da dependência de outros para exercer a gestão e chegar nos resultados

Respostas dos gestores	%
Articulando com as pessoas	38%
Confiar no trabalho dos outros	25%
Delegando e monitorando	25%
Desenvolvendo trabalho de equipe	25%
Respeitar o direito dos funcionários	13%
Não tentar ser autossuficiente	13%
Respeitar o ritmo do outro	13%
Ter coerência com que se fala	13%
Conversar e chegar num consenso	13%
Colocando na pessoa o senso de responsabilidade e de confiança	13%
Convencer através do grupo o que deve ser feito	13%
Dialogar mostrando objetivo	13%
Planejar metas	13%
Deve ter jogo de cintura para tratar desse assunto	13%
Deve-se perceber até onde vai o limite das pessoas para saber capacitá-las	13%

Fonte: Dados oriundos da pesquisa.

*Nota: O percentual foi superior a 100% por possibilitar aos entrevistados darem mais de uma resposta.

A forma de atuação dos gestores entrevistados é democrática e colegiada, por isso desenvolvem parcerias e argumentações no exercício de sua gestão.

É a estratégia de convencimento, de mostrar, de chegar num acordo né? Isso que é mais difícil. E que é bacana né? Porque você vê o trabalho chegar de uma outra forma. (G3)

Trabalho com argumento. [...] nós temos que trabalhar os meninos porque a prova ta chegando... Vamos fazer uma parceria... Então todo mundo tem que ajudar. Porque na hora de receber a nota da escola, não é só português e matemática... se a nota foi lá em baixo foi o professor de português, de jeito nenhum! Tem que trabalhar em conjunto. (G8)

O extrato de entrevista abaixo, embora demonstre a importância de delegar e acompanhar os funcionários, também mostra que para os entrevistados a delegação não é completa, pois se os funcionários não executam a tarefa da forma que esperam, eles mesmos a realizam.

Tem que saber delegar funções, isso é muito importante. Você não pode fazer tudo, o que é do outro é do outro e cobra tem que cobrar sempre se você não cobra eles não fazem ou faz malfeito. Você sempre tem que estar de olho... o grande problema de gestor é esse, ele delega uma função e pra ele já está resolvida aquela questão e às vezes não está. [...] você faz completo ou se não der conta eu faço, eu não posso ficar voltando indo e voltando. (G1)

Por outro lado, no relato abaixo descrito, percebe-se uma evolução na questão referente a autoridade, delegação e controle, os maiores desafios para novos gerentes, segundo Hill (1993). No primeiro depoimento, o gestor considera-se praticamente autossuficiente.

Esse negócio da gente querer ser autossuficiente, porque a gente não é, mas a gente tenta ser. É complicado. Isso é difícil até na hora de delegar... a gente delegava pouco, então, a gente trabalhava muito. (G2)

Em um segundo momento, o gestor reconhece sua evolução na condução do segundo mandato, no qual distribui mais tarefas, confia na equipe e exerce o necessário controle, percebe a importância de delegar.

Hoje tem coisas assim que eu poderia resolver, mas eu chego, eu espero, estou tentando me policiar. Eu mostro como que é, tenho tido mais paciência... Eu estou delegando. Distribuo umas funções, eu não fico tomando conta dos serviços, que eu ficava tomando conta, entendeu? É uma questão de confiança mesmo. (G2)

O relato abaixo demonstra uma evolução quanto a praticar a delegação e o controle. No entanto, percebem-se dois fatores que Hill (1993) chama de inibidores da transição para delegação, que são as preferências pessoais – apoiam em hábitos e conhecimentos que já possuem – e a própria insegurança pessoal, de colocar a sua responsabilidade nas mãos de outros.

Eu gostava de fazer tudo, porque eu fazendo eu sabia que ia sair do jeito que eu tava pensando, a gente vai aprendendo, agora eu tenho mais facilidade de

delegar função, mas eu delego de acordo com aquilo que eu sei que a pessoa vai ter condição de fazer, se eu já sei que a pessoa não vai ter condição de fazer, eu já nem delego, já faço. Então delegar função é saber que aquela pessoa tem capacidade de exercer aquilo que você tá pedindo. (G3)

Manter o controle, propiciando autonomia, é uma das tensões que os gestores passam, assim como a insegurança gerada pela questão da delegação citada acima faz com que haja um acúmulo de trabalho, com inevitável comprometimento de resultados, como se depreende do relato abaixo.

É... eu dou muita autonomia para as pessoas. E claro que aquela autonomia que eu acompanho muito de perto... Eu acho assim...:“você sabe suas funções na escola?” “sei”, então cumpra! Eu não tenho que ir lá delegar... Delegar eu não consigo. É engraçado, já viu gestor não saber delegar? [...] Eu pego e faço e aí eu fico sobrecarregada né? Não sei se não sou que não deixo, ou se as pessoas não conseguem caminhar assim, entendeu?... Eu não deixo elas se virarem sozinhas... (G8)

Diante dos fatos apresentados, percebe-se que os gestores escolares já enfrentaram a tensão gerencial que, segundo Hill (1993), é saber a diferença entre ser respeitado e ser apreciado. Perceberam também que para gerenciarem dependem de outros; portanto, à sua maneira, através da argumentação, trabalharam na motivação dos professores e funcionários, e procuraram estabelecer uma relação de credibilidade, dando bons exemplos e adotando uma postura de gestor, demonstrando sua configuração da identidade gerencial. Nesse sentido, Davel e Melo (2005) afirmam que os gerentes têm que aprender a se renovar constantemente e desenvolver suas habilidades gerais de ser humano competente.

4.4 Adquirindo o autoconhecimento

Segundo Linda Hill (1993), é na dimensão da aquisição do autoconhecimento como gestor que os gerentes passam a se conhecer como pessoas e como gestores. Para essa autora, é a partir daí que eles passam a analisar suas forças e deficiências, e a refletir sobre o seu “eu” profissional, questionando sobre o que os levou à gerência,

sobre o seu aprendizado atual, e também sobre o que necessitam para melhorar o exercício de sua gestão, seja no aspecto pessoal ou no profissional. Nesse momento, o gestor já percebe que seu compromisso é o de gerenciar pessoas, ao invés de tarefas, e as exigências decorrentes dessa nova situação. Essa reflexão faz com que ele evolua em direção a uma nova identidade profissional e adquira uma postura mais gerencial, na maneira de se apresentar, de tratar as pessoas, de interagir, iniciando, assim, o processo de sua transformação; nessa dimensão começam a avaliar e pensar como gerentes (HILL, 1993).

Nesse contexto, os entrevistados foram questionados sobre quais seriam as características necessárias a um gestor, e, por unanimidade, os gestores responderam que era ser bom articulador, o que caracteriza uma gestão mais democrática, visto que, através dessa boa oratória, há a busca do consenso, há a mediação das forças de trabalho e o respeito pelo outro. Para metade dos entrevistados é importante não ser autoritário, que reforça este respeito e a importância da interação com os funcionários, como diz Hill (1993). O espírito de liderança também é destacado, assim como a ética, a ponderação e o compartilhamento. Além das listadas, outras tantas foram enumeradas como: ser observador, ter a visão do todo, saber respeitar as diferenças, ser firme e seguro, ter confiança no que faz, ser objetivo, demonstrando que o gestor deve possuir várias qualidades para enfrentar as demandas da função gerencial.

Tabela 18 Características e qualidades necessárias a um gestor

Respostas dos gestores	%
Ser bom articulador	100%
Não ser autoritário	50%
Saber dividir, compartilhar	38%
Ser ético e justo	38%
Ser respeitoso	38%
Ter espírito de liderança	38%
Ser ponderado	38%
Saber delegar funções / trabalhar em equipe	25%
Ser aberto (Dar abertura para falarem com você)	25%
Ser ágil na solução de problemas	25%
Ter conhecimento do projeto pedagógico da escola, das regras a serem cumpridas, de onde se trabalha	25%
Ter o controle da escola	13%
Ser humano, pensar com a cabeça e o coração	13%
Ter conduta, regras e normas definidas	13%
Gostar da função	13%

Fonte: Dados oriundos da pesquisa.

*Nota: O percentual foi superior a 100% por possibilitar aos entrevistados darem mais de uma resposta.

Os relatos dos entrevistados remetem à Reed (1997), quando ele trata da gestão na sua perspectiva política, afirmando que cabe ao gestor, enquanto responsável pelo fazer dentro da organização, resolver conflitos, através do exercício do poder. Entretanto, destaca-se que Reed (1997) coloca que a prática da gerência deve ser compreendida em conjunto com as perspectivas técnicas e críticas.

Honestidade, transparência, educação... e o poder de resolução dos conflitos cotidianos, isso tem que ter. (G1)

É ser bom articulador, está bem articulado ali e com um grupo bem afinado para que as coisas fluam é importante isso, e você nunca usar autoritarismo...(G1)

Acho que tem que ser essa facilidade de você comunicar... é ter conhecimento também, é a informação que você tem que ter sobre tudo... é o controle que você tem da escola, essa é uma outra característica. [...] Se não tiver a visão do todo é impossível de ser gestor. E observação mesmo, tem que ser uma pessoa bastante observadora e saber ler nas entrelinhas né? (G2)

Os relatos abaixo apoiam no que foi dito por Hill (1993) sobre o início da construção da identidade dos gerentes, quando sentem necessidade de assumirem uma nova postura.

Tem que ter postura de diretor, você tem que dar o exemplo... é você estar à disposição da escola mesmo, é lógico que não vai trabalhar em vinte... você tem seus horários, as pessoas saberem exatamente quais são as regras com que você trabalha, é se você conheceu o regimento da escola, o projeto político da escola... (G2)

O extrato de entrevista abaixo, apresenta o espírito de liderança como uma qualidade importante para o gestor na condução da equipe, sintonizando com Hill (1993), que estabelece que a eficiência dos gerentes está ligada a ela.

Espírito de liderança, não pode ser inseguro, tem que ser uma pessoa firme, você tem que ter bem definida sua conduta e regras e normas sabe? Você tem que tem que fazer um planejamento e seguir... mas você tem que ser clara transparente na sua conduta.... postura ética, justa... E ter "pic", porque a pessoa que não tem energia vital, não fica nesse cargo, ela adoece e sai. (G4)

De acordo com os relatos sintetizados na TAB. 19, percebe-se que as facilidades encontradas pelos gestores podem estar ligadas a: ao grupo de pessoas que os cerca;

à infraestrutura e ao conhecimento que possuem; e também à autoavaliação que fazem de si, de características que possuem e os auxilia na gestão.

Tabela 19 - Facilidades encontradas no exercício da gestão segundo os entrevistados

Respostas dos gestores	%
Interação, parceria com os diversos segmentos da escola	50%
Cursos realizados (conhecimentos adquiridos)	25%
Conhecimento do funcionamento da máquina administrativa da Prefeitura	25%
Conhecimento do mercado, de compra e venda, de negociação	13%
Presença de um artífice na escola	13%
Estrutura do caixa escolar pela SMED	13%
Boa vontade dos funcionários para fazer as coisas	13%
Ter jogo de cintura	13%
Ter acesso a informática	13%
O respeito pela direção	13%
Qualidade das pessoas que cercam a gestão	13%
Contar com bons professores, que vestem a camisa da escola	13%
Apoio da vice-diretora e coordenadora	13%
Modo de conduzir as questões	13%
Conhecimento para montar um projeto	13%
Boa oratória, acreditar no que se diz	13%

Fonte: Dados oriundos da pesquisa.

*Nota: O percentual foi superior a 100% por possibilitar aos entrevistados darem mais de uma resposta.

Percebe-se que o quesito que mais se destaca é o relacionado à qualidade das pessoas que os cercam, as parcerias que desenvolvem, a interação com os diversos segmentos da escola, como os que possuem com os professores, coordenadores e funcionários. Isso remete a Luck (2000) e Sander (2002), que alegam que a gestão escolar desenvolve essa consciência da prática de parcerias.

[...] o que facilita é ter essa integração, entre eu e a vice-diretora, porque se a gente não tiver esse respeito, essa parceria, olha, o negócio não fica bom não... e juntamente com coordenação e professores... (G3)

[...] um bom relacionamento com as pessoas. Por exemplo, eu tenho muita ajuda sabe? Eu tenho assim, a secretaria é o coração da escola eu tenho muita confiança, eu divido muito serviço, são as pessoas que me cercam sabe? É a própria "GERED" que são as minhas gerentes imediatas, eu tenho um relacionamento ótimo, então, eu preciso, eu ligo para lá... Então, eu acho que são as pessoas que cercam a gestão que fazem muita diferença. (G4)

A segunda facilidade destacada foram os conhecimentos adquiridos tanto na área acadêmica, voltados para a educação, quanto os mais técnicos, que usam como ferramenta no seu cotidiano, para gerir a parte administrativa, como conhecer a

máquina administrativa da Prefeitura e do Estado e conhecer os produtos e os fornecedores dos materiais de que necessitam.

[...] facilita o conhecimento... Você tem que se informar mesmo, tem que estudar, tem que ler esses manuais aí, para não fazer coisa errada. (G2)

O facilitador hoje é conhecer como funciona a máquina administrativa da prefeitura e aonde eu posso estar encaminhando para resolver as coisas da escola o mais rápido possível. (G1)

Dentro dessa categoria está o acesso à informática, ao sistema implantado nas escolas, inclusive com dados do “caixa escolar” também considerado pelos gestores como facilitadores no desenvolvimento de suas rotinas de trabalho, pois são dados que estão disponíveis e organizados. O fato de a escola passar por fiscalização, segundo alguns gestores, também facilita, pois contribui para atestar e dar transparência às suas ações.

[...] hoje a prefeitura já se instrumentalizou, hoje nós temos um programa de gestão escolar que ele é violentíssimo né? Eu tenho o SGE que me dá tudo o que eu quero saber de todas as escolas e como é que funciona essa escola aqui. (G1)

Hoje você tem muito acesso via computador, antigamente não, você tinha que ir atrás das pessoas, procurar, hoje, melhorou bem. (G2)

Então tem toda uma estrutura hoje do caixa escolar e da SMED que ela facilita a vida do diretor... e a SMED tem uma estrutura de fiscalização nas escolas que todo mês vem um auditor fiscal nas escolas olhar nota por nota, cheque por cheque, xerox por xerox, orçamento por orçamento antes de eu mandar para a contabilidade. (G1)

E também são citadas características pessoais, como ter jogo de cintura, o “modo” de se conduzir as coisas, com uma argumentação adequada, que faz com que uma escola tenha muito mais que a outra, como no depoimento abaixo.

Eu acho que o que me facilita é o modo como eu faço os meus pedidos para os órgãos que podem, por exemplo, a Secretaria de Educação... é o modo de você conduzir as coisas... montar um projeto, explicar a necessidade daquilo pra escola... se você não souber argumentar, se você não souber levar o que você quer... É uma pergunta que você que todo mundo aqui da escola fica abismado “Gente, eu fico impressionada como que você consegue todas essas coisas pra sua escola! Na minha não tem isso!”. ...Eu fiz uma sala de vídeo, televisão de LCD na biblioteca, na minha sala de vídeo, com móveis todos bonitos e organizados... (G6)

As dificuldades relatadas pelos entrevistados dizem respeito não só a fatores internos à escola como a fatores externos que não estão sob o controle da instituição escolar, mas dos órgãos superiores a ela (ver TAB. 20).

Tabela 20 – Dificuldades encontradas no exercício da gestão segundo os entrevistados

Respostas dos gestores	%
Relacionamentos interpessoais dentro da escola	63%
Substituição de professores em sala de aula	38%
Burocracia para resolver os problemas da escola (relatórios, liberação de documentos, compras...)	38%
Falta de cooperação das pessoas em resolver as coisas da escola	25%
Falta de entendimento dos objetivos da direção	25%
Falta de prioridade da Prefeitura em atender a obras	25%
Falta de suporte da Prefeitura no projeto implantado	13%
O excesso de trabalho	13%
Prazos curtos para execução dos trabalhos	13%
Agenda maior que o tempo disponível de execução (ultrapassa as horas)	13%
Falta de participação da comunidade por ela não ser do bairro	13%
Impossibilidade de escolher professor e aluno	13%
Falta de recursos para gerenciar a escola	13%
Cobrança da Secretaria de Educação	13%
Corporativismo dos professores	13%

Fonte: Dados oriundos da pesquisa.

*Nota: O percentual foi superior a 100% por possibilitar aos entrevistados darem mais de uma resposta

As dificuldades relatadas podem ser divididas em três grupos: as relacionadas às pessoas; à infraestrutura e burocracia; e as ligadas às exigências do cargo.

Destaca-se que o maior percentual registrado como dificuldade no exercício da gestão se encontra no relacionamento interpessoal dentro da escola, com os funcionários concursados e, principalmente, com seus pares, os professores, que são pessoas-chave para que tenham sucesso nas questões pedagógicas.

Percebe-se, pelos relatos dos entrevistados, que há uma resistência por parte dos professores em relação às decisões tomadas pelo diretor. Esses embates provocam juízos de valores e situações, fazendo com que se autoavaliem e cresçam como gestores.

Dificulta a cooperação das pessoas em resolver as coisas da escola isso é difícil, porque muitos entendem, porque era a Prefeitura que pediu, que era propaganda para o prefeito, aí não quiseram entrar no projeto e poucos

entraram... mas não é assim, a Prefeitura somos nós, não pode pensar por aí. (G1)

Greve... Falta de professor, que às vezes tem um que tá de licença. Você agir de determinada forma e os professores não entenderem aquela sua determinação, porque a gente tomou determinadas atitudes. Então muitas vezes a gente toma uma decisão que vai ser boa para o grupo todo, mas pra um não vai ser bom. (G3)

No depoimento abaixo nota-se que o gestor considera que falta uma identificação dos professores com a instituição. Ela é importante, pois como diz Lacombe e Barros *et al.* (2002), a identificação do indivíduo com a instituição possibilita uma gestão mais hábil e flexível.

A expectativa era... que os professores fossem mais participativos que vestissem mais a camisa da escola e o que a gente encontra hoje, não é isso que eu esperava, e a gente não pode escolher né, porque se eu pudesse escolher quem ia estudar e quem ia trabalhar né? E o relacionamento interpessoal também dificulta muito. (G5)

A burocracia para liberar os processos também foi apontada como dificultador; uma obra pode demorar até oito anos para ser iniciada depois de aprovada, dependendo de seu valor, sem contar com os entraves para liberação de documentos. Os trâmites exigidos para se administrar o “caixa escolar” também contribuem para essa questão.

É a burocracia para resolver nossos próprios problemas, por exemplo, eu recebi os pequenos sem banheiros pra eles apropriados tive que ceder o da direção pra eles. A cantina foi aprovada desde 2003 eu pedi, agora que veio a verba, 2011, para a cantina, reforma dos banheiros... a obra está na Sudecap (por causa do valor) e tem várias obras na frente isso emperra no dia a dia... (G1)

É essa burocracia que tem muito também, é um cargo muito burocrático, poderia ser mais aberto um pouco, se bem que já melhorou bastante... Orçamento, até R\$500,00 nós podíamos fazer três orçamentos por telefone... Agora não, tudo que for até R\$120,00 reais você tem que fazer os três orçamentos escritos. ..Aí você perde um tempão com isso, às vezes você fica a tarde inteira por conta disso e cheia de coisas pegando, cheio de coisas importantes. (G2)

A burocracia encontrada nas escolas é analisada por Teixeira (2001) e Félix (1984), que afirmam que a instituição escolar é marcada por características burocráticas e inserida dentro de um sistema de ensino que também obedece a tais regras.

Percebe-se aqui que o relacionamento pessoal que era considerado como facilitador, na criação de parcerias, também pode estar relacionado como dificultador se analisar-se o relacionamento interpessoal como corporativismo, falta de cooperação de funcionários e o relacionamento das pessoas como um todo na comunidade interna a escola. A infraestrutura também pode ser considerada de ambas as formas, ora por facilitar o desenvolvimento dos projetos acadêmicos da escola, ora por dificultar quando os gestores têm que se envolver com a liberação de obras necessárias à estrutura da escola.

Quanto às exigências do cargo, citam como dificultadores a cobrança da Secretaria, a falta de recursos e a quantidade de trabalho, com pouco tempo para execução, resultando em uma jornada de trabalho bem superior ao contrato, conforme abaixo:

O mundo de serviço... das coisas que eu tenho que fazer em um prazo curtíssimo é sub-humano, e tudo a prazo, a tempo, a hora, sabe? É inexplicável... eu entrei hoje na escola, “vinte para as sete”, e vou sair daqui seis horas da tarde, eu tenho que trabalhar oito horas diárias, mas normalmente eu trabalho doze, treze. (G4)

Quando inquiridos sobre o nível de autonomia como diretor de escola, a grande maioria respondeu que essa geralmente nunca é completa. Toda a área financeira sofre grande controle por parte das Secretarias, pois há regras estabelecidas que, repassadas no início da gestão, determinam como lidar com o “caixa escolar”. Queixam-se também que não há autonomia quando o caso é o de demitir professor ou funcionário efetivo ou retirar um aluno da escola. A autonomia é exercida apenas quando trabalham com as questões pedagógicas dentro da escola. Esses dados podem ser observados na TAB. 21.

Tabela 21 - Autonomia como diretor da escola

Respostas dos gestores	%
Há autonomia nas questões pedagógicas	75%
Ela é muito relativa, tudo tem que pedir autorização	75%
Não há autonomia para o financeiro	63%
Não há autonomia para demitir alguém	50%
É uma autonomia velada, controlada	50%
Autonomia já foi muita, hoje não	25%
Estamos perdendo autonomia	25%
Não há autonomia	25%
A denuncia a que estamos sujeitos na escola é uma forma de restringir totalmente	13%
A escola não tem autonomia para decidir a vida do aluno	13%

Essas normas todas e a autonomia, tem que estar articulando mecanismos para as coisas serem resolvidas	13%
--	-----

Fonte: Dados oriundos da pesquisa.

*Nota: O percentual foi superior a 100% por possibilitar aos entrevistados darem mais de uma resposta.

Pode-se considerar para efeito de análise a divisão da autonomia da seguinte forma: autonomia da escola, na administração de pessoal, na administração do financeiro, e pedagógica.

a) Autonomia da escola: a maioria dos gestores considera que a autonomia da escola praticamente não existe, eles estão cumprindo ordens, e dentro das normas a serem seguidas tentam chegar às metas, se articulando com a Secretaria.

Autonomia já foi muita, hoje não. Hoje, a minha autonomia passa pelo colegiado da escola, pela assembleia escolar, e poderes maiores... Essas normas todas e a autonomia, a gente tem que estar articulando mecanismo das coisas serem resolvidas, então a gente sabendo ir na gerência corretas nas secretarias corretas, a gente consegue muita coisa pessoal. (G1)

Eu considero que a gente não tem. A autonomia nossa é a da lei, né? Devia ser a da Lei, mas não é, porque mesmo que você leia lá na lei alguma coisa, tem alguma coisa que a Prefeitura, alguma portaria, alguma coisa que baixou que te tira essa autonomia. Você cumpre a legislação. Autonomia da lei e das portarias. Quase nada, realmente a gente tá aqui, cumprindo ordem. (G2)

b) Autonomia na administração de pessoal: também é relativizada, pois não podem demitir funcionários efetivos, somente terceirizados, remunerados pelo caixa escolar, mas desde que sigam todos os protocolos exigidos para tal. Os gestores não podem também desligar um aluno da escola por procedimento inadequado, devendo cumprir toda a legislação e agir em conjunto com a Secretaria.

Que autonomia é essa que você tem pra mandar o professor embora? Não tem... ele fez concurso, ele tem que ficar aqui, você tem que se virar pra ele ser um bom professor. Já os funcionários terceirizados nós já temos essa autonomia, porque eles são terceirizados, a gente que contrata... mesmo assim tem que pedir autorização também, uma certa autonomia, mas com o professor você não tem, é concursado. (G3)

Os funcionários do caixa escolar... eles falam que a escola tem autonomia, mas eu não posso aumentar o salário deles, que autonomia é essa? [...] se eu for contratar ou demitir eu tenho um departamento que eu tenho que mandar um ofício solicitando a contratação ou a demissão e aumento não, é só no dissídio, na data base e pronto acabou... Nem se organizar para parar de trabalhar e tal, é corte, é advertência, vinda de lá para gente. Então, que autonomia é essa né? (G4)

Essa autonomia ela é muito pouca ...uma atitude que você tem que tomar com o aluno por mais que aquele aluno apronta dentro da escola você precisa desligar aquele aluno da escola... você esbarra nas leis, aí a escola não tem autonomia para poder decidir sobre aquela vida do aluno. Nós tivemos aqui em 2005 um aluno que deu tanto problema na escola que pra ele sair da escola ele teve que pôr fogo na escola. (G5)

c) Autonomia na área financeira: nesse aspecto os entrevistados relatam que não têm nenhuma autonomia, pois, para efetuarem uma compra, são necessários três orçamentos, que devem ser passados para o colegiado. Além disso, as verbas que vêm do Estado para determinada compra não podem ser gastas com outra, ou seja, elas são carimbadas. Se sobrar dinheiro, não se pode gastá-lo com outra necessidade da escola, ele tem que ser devolvido. Essa falta de autonomia operacional faz com que os gestores se sintam bastante limitados, já que precisam do financeiro para subsidiar os projetos acadêmicos que desejam implantar, e mesmo efetuar gastos eventuais que não podem aguardar os trâmites burocráticos ligados à administração do financeiro, fazendo com que os gestores ponham a “mão no bolso” conforme relatos abaixo.

[...] e nós ficamos muito dependente do financeiro...e a caixa escolar ela tira autonomia mesmo, e a própria gerência também, ela tira autonomia, porque antes a gente poderia decidir várias coisas dentro da escola por conta própria e tava decidido, hoje a gente pode até decidir, mas tem que pedir autorização antes, então você não tem autonomia.... (G2)

Então na parte financeira, você não tem essa autonomia... você tem o dinheiro em caixa mas vem determinado pra você gastar X e com aquilo ali, você não pode mudar a sua meta. Então assim, a gente vê as necessidades da escola mas não tem autonomia pra resolver. (G5)

Não há autonomia financeira... Porque a verba vem específica para aquilo.... Ela é pro ano inteiro. Caixa é a verba que vem para os gastos diários. Então a parte financeira de uma escola é o que mais frustra um diretor. Um exemplo: uma descarga dispara lá, como é que eu faço... Vai ficar até o caixa chegar?

Então eu ponho a mão no bolso, do meu dinheiro e pago. Todo diretor põe a mão no bolso, eu desconheço aquele que não põe. (G7)

d) A autonomia pedagógica, embora mencionada pelos gestores como sendo a única que realmente possuem, é atrelada ao cumprimento da lei, tendo em vista que ela foi feita “dentro da legislação”. Portanto, eles podem agir, administrando as rotinas referentes à vida escolar dentro da escola, mas sem ferir a legislação proposta pelos órgãos superiores, inerentes ao funcionamento da política pedagógica.

Você ainda tem alguma autonomia para, na hora que você vai organizar a escola, como você vai distribuir o conteúdo, o horário dos professores, que é o horário da lei, aí você dentro desse horário da lei. (G2)

Tenho autonomia de trocar as disciplinas, as disciplinas não, as oficinas... de estar trazendo vários projetos como qualquer outro gestor tem .. mas essa autonomia ela barra quando tem a legislação vigente... Então autonomia ela foi feita dentro da legislação, você não pode sair fora da legislação. Então eu só posso exercer a minha autonomia com aquilo que a legislação me dá e a legislação te dá várias oportunidades de ser autônomo. (G7)

Quanto aos pontos positivos de ser diretor, o que mais gostam nessa função, em sua grande maioria, é ver a conclusão dos projetos desenvolvidos pela escola, das metas propostas, principalmente no campo pedagógico, como apresentado na TAB.

22.

Tabela 22 - Fontes de prazer e satisfação na função segundo os entrevistados

Respostas dos gestores	%
Ver a conclusão dos trabalhos, dos projetos, das metas	63%
A realização das questões pedagógicas	50%
Gostar de administrar a escola	38%
Ver a satisfação de cada professor quando atendemos suas necessidades materiais	25%
O trabalho em conjunto com os professores no pedagógico	25%
Variedade de funções e interação com um universo maior de pessoas	25%
O sucesso do aluno dentro e fora da escola	25%
Satisfação de ver o bom andamento da escola como seu todo	25%
Tornar menos conflitante a relação professor aluno	13%
É a participação da comunidade escolar nos eventos da escola	13%
Prazer em trabalhar o lado humano das pessoas	13%
Administrar conflitos	13%
Desenvolver trabalho com possibilidade de crescimento	13%
Conviver com os alunos	13%
Poder conseguir tudo que consegui para eles	13%
Ver o reconhecimento das pessoas pelo trabalho realizado	13%

Fonte: Dados oriundos da pesquisa.

*Nota: O percentual foi superior a 100% por possibilitar aos entrevistados darem mais de uma resposta.

De acordo com os relatos dos gestores entrevistados, pode-se perceber que a maioria dos pontos positivos que alegaram como sendo relativos à administração da escola – gostar de administrar, gerenciar conflitos, possibilidade de crescer, ter variedade de funções, ter poder e ser reconhecido – referem-se a fatores que reforçam a construção de uma identidade gerencial. Outro ponto de análise refere-se à realização das questões pedagógicas e ao convívio com a comunidade escolar.

A identificação com a função, como o gostar de administrar, gerenciar conflitos, remete a Dubar (2005), que concebe a identidade como uma articulação entre duas relações: a relação interna ao indivíduo e a externa estabelecida entre o indivíduo e a instituição à qual ele pertence.

Os relatos abaixo se referem ao prazer que os gestores sentem em exercer sua função, sentimento esse que aponta para uma identificação com a profissão. De acordo com Sainsaulieu e Kirschner (2006), é nas relações de trabalho, no exercício de atividades coletivas nas organizações que a criação da identidade profissional e social acontece. Para Dubar (2005), a primeira experiência do indivíduo, situada no mercado de trabalho, é bastante significativa, pois ela é a base da construção da identidade profissional, impactando não somente sua identidade no trabalho, mas sua projeção para o futuro.

Poder... administrar, eu gosto de administrar. Então essa função é uma coisa que eu gosto... eu me sinto alegre, não que eu não gosto de ser professora, mas eu gosto de estar aqui nessa função, eu acho que eu consigo exercer uma função bacana... ver os projetos acontecendo, de ver mudança nas pessoas, de trabalhar a área humana da pessoa, de ver a pessoa pensar, de reconhecer o outro como ser humano... (G3)

Eu sou apaixonada pelo que eu faço, eu gosto de pegar um problema e desembolar ele entendeu? Eu gosto quando tem um conflito e eu ser a apaziguadora do conflito... Então, é eu gosto de ver as coisas fluírem... tem um mundo de coisas para fazer é claro que a gente tem que trabalhar com prioridade, mas quando você termina aquilo sabe? ... é uma satisfação. (G4)

Uma das coisas que eu acho assim que é bom é porque ...quando você é a direção da escola você tá ali com o universo, você aprende, você desenvolve um trabalho que você cresce cada dia mais... (G5)

A maioria dos depoimentos em comum expressa o prazer que os gestores entrevistados sentem em ver o bom andamento da escola, do projeto pedagógico, e a realização de metas e projetos.

É ver o bom andamento da escola no seu todo, é ver que as metas estão sendo cumpridas, que o nosso aluno está saindo satisfeito, que os pais estão realmente satisfeitos com o aprendizado dos seus filhos, e a satisfação de cada professor, em estar atendendo a sua materialidade, seus anseios, a sua sala ambiente. O atendimento pedagógico de cada um deles, tornar menos impactante a situação professor aluno, menos conflitante, isso tudo é muito importante e positiva no dia a dia essa construção, essas ações, isso aí é tudo. (G1)

Eu acho que é novamente o pedagógico. O diretor quando consegue fazer benefícios, mesmo com a dificuldade de uma caixa escolar... Então essas coisas te trazem alegria... quando você percebe que seus professores estão fazendo um bom trabalho, estão respeitando o aluno... Sucesso do aluno é minha gestão, se deu certo, se valeu a pena. (G7)

Os problemas que encontram no exercício da gestão são diversos. No entanto, o mais comum aos gestores, por quase unanimidade, é a administração de pessoal, considerada por Hill (1993) como um grande desafio para os gerentes. Em seguida, ligada também a essa questão, destacam-se a ausência do professor, a administração do caixa escolar e a relação professor-aluno, que consideram como sendo mais na área pedagógica, demonstrado na TAB. 23.

Tabela 23 - Problemas enfrentados no cotidiano

Respostas dos gestores	%
Administrar pessoas	88%
Ausência do professor	63%
Na parte administrativa a administração do caixa escolar	50%
Disciplina dos alunos	38%
Administrar relação professor aluno	38%
Falta de responsabilidade de alguns pais	25%
Problemas de violência	25%
O atendimento ao pedagógico	25%
Problemas administrativos com a manutenção física e de equipamentos da escola	13%
Atender as demandas da cantina (merenda balanceada, equipamentos)	13%
Atender as práticas da escola (momento cívico, uniforme)	13%
Prazos curtos para atender demandas	13%
O controle para não entrar drogas	13%
Bullying	13%
Roubos na escola	13%

Fonte: Dados oriundos da pesquisa.

*Nota: O percentual foi superior a 100% por possibilitar aos entrevistados darem mais de uma resposta.

Pode-se analisar esses problemas dentro de quatro questões: a primeira refere-se a administrar pessoas, a segunda é o absenteísmo dos professores, tratado anteriormente, a terceira, a administração financeira, e a quarta, administração da instituição

Uma dificuldade que eu tenho muito grande é a questão do relacionamento de resolver as coisas quando se referem no relacionamento interpessoal. Professor teve uma discussão com o outro ou queixou de uma coisa ou queixou de outra, vem desabafa, esparroda, xinga... (G5)

Escola tem muito isso, você tem um grupo de pessoas que estão sentadas... só apontando os defeitos, mas elas são incapazes de sair desse lugar para construir qualquer coisa, toda escola tem esse grupo de pessoas. (G4)

Nota-se no extrato de entrevista abaixo, o esforço do gestor para motivar os professores, como também sua impotência em lidar com uma situação que não pode resolver como a situação salarial dos professores.

[...] convencer os professores... você custa a convencer, é uma coisa nova que você está transmitindo... Essa coisa é o mais difícil aqui dentro da escola, incomoda. "Eu não ganho pra isso". Essa é a fala, e isso me incomoda muito. Então... todo mundo quando entrou, sabe que o governo paga pouco, o salário é baixo, só mudar de profissão. Mas ninguém muda não, você já reparou? (G8)

Quanto à administração financeira, o extrato de entrevista mostra que a sua responsabilidade pode significar tanto um ônus direto para o gestor, pois é grande a cobrança legal referente a administração do caixa escolar, quanto um desvio de sua função, já que se entende que essa função deveria ser de um contador, e não do gestor escolar.

Prestação de contas, muito chato aquilo. a (secretaria) comprou uns negócios, aí ela me trouxe uma nota, que eu sei que ela é séria... mas ela esqueceu de bater o recibo, vou ter esse prejuízo. Caixa escolar é muito chato. Não nasci para ser contadora, nasci para ser professora. (G7)

No que se refere à administração da instituição, percebe-se, através do relato abaixo, que no ambiente escolar os gestores escolares reproduzem, em maior ou menor escala, concepções e práticas administrativas, como dizem Silva e José (2011):

São vários, desde indisciplina dos alunos até os problemas de trânsito, na rua, criança entrando e chegando na escola... problema, às vezes, do administrativo, cano que estoura, o fogão que entupiu, é o gás que tem que mudar o encanamento, desde essa parte aí de tá empossando água, aí vem a saúde pública [...] passeio de escola, tem uma multa aí se a gente não consertar o passeio da escola vai pagar uma multa pesada.. a merenda tem que ser balanceada... reuniões... a falta de professores em sala de aula, como substituir? (G2)

Indagados sobre os motivos que os fazem continuar na gestão, mais da metade pronunciou que é gostar de gerenciar. Uma parcela menor, mas significativa, destaca

o fato de gostar da escola; ter paixão pelo que faz e a realização do pedagógico. Essa identificação com a profissão nos conduz a Dubar (2005), que afirma que o sujeito é identificado na e pela atividade que executa, tanto pelas instituições, como pelos agentes que interagem com ele (TAB. 24).

Tabela 24 - Motivos para continuar na gestão

Respostas dos gestores	%
Gostar de gerenciar	63%
Gostar da escola que trabalha	25%
Ter paixão pelo que faço	25%
A realização do projeto pedagógico	25%
O reconhecimento do trabalho	25%
O relacionamento com os alunos	25%
Ajudar as pessoas a se evoluírem	13%
Ajudar a comunidade escolar a resolver os seus problemas	13%
Acreditar no que se faz (confiança no trabalho)	13%
O salário é melhor	13%
Atividades diferenciadas	13%
Ter outro tipo de visão	13%
Cumprir o mandato	13%
Envolvimento da comunidade escolar na construção do PDPI	13%
Conviver no ambiente educacional	13%
Poder resgatar os valores (gentileza, ética e o valor da educação)	13%
Acreditar na educação	13%

Fonte: Dados oriundos da pesquisa.

*Nota: O percentual foi superior a 100% por possibilitar aos entrevistados darem mais de uma resposta.

Na exposição a seguir, percebe-se que o gostar de gerenciar está ligado também ao poder que ele contém; o gestor se mostra como a pessoa que tem a solução e o conhecimento, ou, em outras palavras, tem o controle da situação.

É o gostar mesmo de gerenciar, de poder através do cargo ajudar as pessoas evoluírem, ajudar as pessoas a resolver os seus problemas e quando não, mostrar para elas porque você dá conta de resolver os seus problemas e dar o caminho. [...] porque o pai ele não tem dimensão do que eu posso, do que eu não posso, ele quer resolver o problema dele... ele não tem esse discernimento, nem o aluno, e muitas vezes nem o professor, ele quer resolver o problema dele então, isso que a gente tem que tá sempre a frente dando respostas ou encaminhamentos, ou esclarecimentos. (G1)

Os dados da TAB. 24 mostram um grupo de gestores escolares, apesar da longa experiência como professores, já identificados com a função de gestor e com identidade gerencial configurada.

Quanto aos motivos que os levariam a deixar a função, apresentados na TAB. 25, a maioria dos relatos apontam ser a aposentadoria. Como observado nesta pesquisa, são os professores com mais experiência, mais velhos, que se candidatam ao cargo de direção, como se fosse o fechamento da carreira, e que se posicionam com uma identidade de gestor.

Tabela 25 - Motivos para deixar a função de diretor

Respostas dos gestores	%
A aposentadoria	63%
O final do mandato	25%
Não ter condições de saúde para continuar	25%
Ocupar um cargo de gerência ou outra função em que eu possa da mesma forma ajudar a comunidade	13%
Trabalhar com direito educacional	13%
A falta de apoio da comunidade escolar	13%

Fonte: Dados oriundos da pesquisa.

*Nota: O percentual foi superior a 100% por possibilitar aos entrevistados darem mais de uma resposta.

Quando os relatos são dos gestores que vão se aposentar, eles vêm carregados de emoção, pausa nas falas, choro, pela identidade com a instituição escolar e com a educação. Como os gestores passam grande parte de sua vida na mesma escola, é nela que eles processam suas interações sociais, formando nesse ambiente a construção de si, como nos diz Machado (2003). Para a autora a identidade profissional acontece na construção do eu pela atividade que o sujeito realiza e também pelas pessoas com as quais interage nesse ambiente de trabalho.

Quando eu aposentar... É muito cansativo, é um serviço muito cansativo, mas é muito bom. Eu acho que eu vou morrer de saudade quando eu aposentar, mas eu acho, que aí a minha família está me esperando, minha vida lá fora está me esperando... (G4)

A minha aposentadoria que está batendo na porta. Eu vou sair eu vou aposentar mas nunca vou deixar de ser educadora... (G7)

Nota-se também que a identificação com a profissão de educador remete a Hall (2007) quando ele afirma que há uma projeção do “eu” na identidade cultural e social quando internaliza-se seus significados e valores. Nesse sentido pode-se citar também Machado (2005), que relata que o trabalho tem forte impacto sobre a formação da identidade.

Pode-se observar que os gestores escolares adquiriram um autoconhecimento a partir dos desafios que encontraram, tendo melhor ciência de suas habilidades, motivações e satisfações, no desenvolvimento pessoal e na solução de problemas e conflitos, o que indica um reconhecimento da sua identidade gerencial. Nesse sentido, Sainsaulieu (1995) afirma que a identidade profissional não é simplesmente definida pela experiência, mas é também um processo de diferenciação que os indivíduos enfrentam, um constante trabalho criador de sua coerência pessoal.

4.5 Lidando com as tensões e emoções

De acordo com Hill (1993), essa dimensão mostra no processo da reconfiguração da identidade gerencial que os gerentes aprendem a lutar com as tensões e gerenciar as emoções inerentes ao cargo. As tensões estavam ligadas à sua transformação, à mudança de identidade profissional. Nesse sentido, para se efetivarem como gerentes, eles deveriam aprender a enfrentar quatro grupos de estresses: a tensão da função, a negatividade, o isolamento e o ônus da responsabilidade da liderança. A consciência do poder, da liderança e influência que os gestores apresentam, tanto no trabalho como na vida dos subordinados, gera um ônus que pesa nas suas responsabilidades. As tensões da função podem ser traduzidas pelos conflitos e ambiguidades do cargo. Quanto à negatividade, ela vem do relacionamento com os subordinados considerados problemáticos que apresentam desmotivação e incompetência; gerenciá-los, portanto, acaba por provocar medo, ansiedade e frustração em ambos. O estresse relativo ao isolamento aparece em função da transição para gerência, da autoridade adquirida, da imposição que o cargo tem.

Metade das respostas dos entrevistados, quando indagados sobre as tensões do dia a dia, mostra que a maior tensão que enfrentam está no ato de administrar pessoas. Essa questão já havia sido destacada quando se referiram aos maiores problemas enfrentados no seu cotidiano e também às dificuldades no exercício da autoridade, demonstrando a intensidade com que ela afeta a gerência. Outros temas, que também se repetem nas mesmas condições descritas acima, são a administração do caixa escolar, o relacionamento interpessoal na escola e os problemas oriundos da administração escolar, conforme mostram a TAB. 26 e as falas dos entrevistados abaixo:

Tabela 26 - Tensões enfrentadas no cotidiano

Respostas dos gestores	%
Administrar pessoas	50%
Administração do caixa escolar	38%
Cobrança de material que outra escola conseguiu e nessa ainda não	25%
Problemas com alunos e pais de alunos que acontecem fora da escola e têm que ser resolvidos aqui	25%
Entraves no cumprimento das rotinas administrativas	25%
Ficar atento às normas e compromissos de congressos e reuniões	25%
Relacionamento interpessoal na escola	25%
A expectativa que possuem em relação a sua pessoa	25%
Sobrecarga de trabalho devido à falta de delegação nas atividades	25%
Administração do tempo	13%
Fazer mil coisas ao mesmo tempo com eficiência	13%
A pressão do trabalho	13%
Sobrecarga de trabalho devido à falta de recursos humanos	13%
Falta de tempo para as questões pedagógicas	13%
Patrulha e droga dentro da escola	13%
A grande expectativa da comunidade e da Secretaria com relação a essa escola	13%
Exercer o controle continuamente	13%

Fonte: Dados oriundos da pesquisa.

*Nota: O percentual foi superior a 100% por possibilitar aos entrevistados darem mais de uma resposta.

Conforme reportado acima, a configuração da identidade gerencial vai exigir dos gerentes o aprendizado com as experiências cotidianas, em que enfrentarão as tensões da função, que Hill (1993) e Davel e Melo (2005) destacam como sendo ambíguas e conflituosas.

Percebe-se que a mudança de trabalho de professor para gestor escolar faz com ele perceba a variedade do trabalho da administração escolar e experimente, conforme relatos abaixo, as ansiedades e frustrações inerentes ao desempenho da gestão, como a sobrecarga de trabalho e a escassez do tempo.

São várias né? ...Tem que entregar isso até a hora tal, ali não funciona, não tem quem leve, não tem quem recebe, o fax não tá funcionando, ah!... você tem que dar conta e alguma coisa impede, e talvez isso nem é alguma coisa da escola. Outra tensão também é na hora da saída, porque a gente tem um horário... de fechar a escola, e não é isso que acontece. (G2)

Tensão de dar conta das coisas, tem dia que eu acho que eu estou elétrica... Diretor faz mil coisas ao mesmo tempo não tem jeito! Você está fazendo uma coisa já bateu outro, já ligou já, sabe? Já pediu, já solicitou, você tem que mandar fax correndo. Faz um ofício, passa por fax, porque tem que chegar lá, então, assim, é essa correria, é pesado. Eu sinto essa pressão, esse "afobamento". Tem dia que dá onze horas eu não tomei um café, sabe?...

Então, assim, essa pressão de ter que dar conta das coisas, desse mundo de trabalho rápido e você tem que ser rápida e eficiente. (G4)

A direção vai além do conhecimento, da instrução e do conteúdo programático, olhar o ser humano, isso na direção é complicado. (G8)

A tensão provocada pela negatividade que se encontra no relacionamento com os funcionários problemáticos e o medo, a ansiedade e a frustração geradas por esse relacionamento podem ser percebidos nos depoimentos abaixo.

[...] uns cinco aqui da escola em sessenta, que tentam minar o trabalho da escola, e eu acho até bom... é bom que você não erra, tá sempre em alerta, vigilante. (G1)

[...] eu ter que estar administrando uma diferença entre um funcionário e outro, um colega e outro, essa expectativa imensa que tem da escola, e a gente não é só acertar, nós também vamos errar. Então essa tensão me incomoda muito. Essa cobrança de achar que nós somos muito, e nós não somos. Então essa expectativa imensa, isso pesa sobre uma direção. (G7)

Nas exposições a seguir, encontra-se a tensão pela sobrecarga de trabalho decorrente da falta de saber delegar. Percebe-se a frustração de não saber lidar com essa situação, por parte do gestor, e angústia por parte dos funcionários, que não sabem como agir. Diz também da evolução do gestor com a experiência adquirida no cargo.

Eu fico tensa... por causa da sobrecarga, de não dar conta de cumprir as coisas todas. [...] E o medo de não dar conta e não cumprir as datas? Eu gosto de cumprir as datas exatamente... eu viro a noite, eu faço qualquer coisa, mas no horário que eles mandaram tem que estar lá. Então a sobrecarga vem muito pra mim. [...] Mas só pensam com minha cabeça e eu não sei reverter isso. (G8)

Tensão... de alguma coisa que não vai dar certo, se eu não tô correspondendo o que eles querem... então tudo é tensão. Mas eu tenho mais segurança hoje pra fazer as coisas, porque eu adquiri, apanhando a gente aprende. Então hoje eu não tenho mais medo disso, de não dar errado não, porque quando eles tão na frente, eles já conhecem o meu jeito de ser, então eles já fazem mais ou menos do jeito... (G8)

Quando questionados sobre quais pontos consideravam negativos, o que menos gostavam e lhes causava dissabor e angústia, alegaram praticamente os mesmos

pontos já discutidos anteriormente como dificuldades na gestão, como exposto na TAB. 27.

Tabela 27 - Pontos negativos. Fontes de mal-estar e angústia na função, segundo os entrevistados

Respostas dos gestores	%
A prestação de contas do caixa escolar	38%
O excesso de trabalho	25%
Falsas críticas	25%
A ausência de pessoal no trabalho	25%
Morosidade da Prefeitura em atender as obras que têm que ser feitas	13%
A burocracia que emperra o processo	13%
Não conseguir cumprir os prazos exigidos, a agenda de trabalho	13%
Problemas com informática (falta de equipamentos e manutenção)	13%
Não conseguir horário de reunião com coordenadores e professores	13%
As pessoas deixarem de cumprir com seus deveres (falta de comprometimento)	13%
Falta de reconhecimento da comunidade	13%
Falta de recursos	13%
Falta de profissionais na escola (número insuficiente)	13%
Relação interpessoal	13%
Não conseguir mandar e delegar funções	13%

Fonte: Dados oriundos da pesquisa.

*Nota: O percentual foi superior a 100% por possibilitar aos entrevistados darem mais de uma resposta.

As questões relativas a esse tema remetem ao estudo de Paiva, Mageste, Melo, Santos e Pereira (2007), que analisam a gerência a partir de três dimensões: da ação, devoção e desilusão. Nessa última, constam as expectativas e frustrações relacionadas a limitação e barreiras, que demonstram a morosidade em atender aos pedidos, os prazos e agendas não cumpridas e a falta de recursos e de pessoal, que frustram os gestores, como nos relatos a seguir:

É a morosidade da Prefeitura em resolver a falta do professor e em termos técnicos de fazer as obras que têm que ser feitas nas escolas. Olha isso aí é o dissabor, que uma coisa que você poderia resolver rápido, tem todo um trâmite das gerências, burocracia que emperra o processo. (G1)

[...] quando eu tenho os prazos para cumprir e eu não estou dando conta de cumprir.. não conseguir marcar os horários de reunião com as coordenações... não conseguir cumprir a nossa agenda... parece que o tempo nunca dá pra nada... acho que administrar o tempo é muito difícil. (G2)

Os negativos é... alta de recursos, falta de pessoal pro trabalho, tanto falta de pessoal, de profissionais na escola, quanto a falta de pessoal... Uma dificuldade que eu tenho muito grande é a questão do relacionamento interpessoal... (G5)

As ações desenvolvidas pelos gestores para enfrentar as tensões, apresentadas na TAB. 28 abaixo, concentram-se mais na ação de parar e raciocinar. Assim, eles tomam

decisões mais conscientes e depois não têm que voltar atrás. O controle emocional para garantir um ambiente mais tranquilo também foi mencionado.

Tabela 28 - Ações desenvolvidas para enfrentar as tensões e os desafios do cargo

Respostas dos gestores	%
Não responder prontamente às questões, parar e raciocinar	38%
Controlar o emocional para não passar a tensão para frente	25%
Dividir os problemas com a comunidade escolar (vice professores, secretaria)	25%
Administrar com tranquilidade	13%
Buscar respaldo da gerência e da SMED	13%
Evitar o debate com o professor na hora do recreio e na própria sala do professor	13%
Prometer só o que for cumprir	13%
Policar-se o tempo todo	13%
Respeitar as diferenças de cada um	13%
Ter uma válvula de escape (humor)	13%
Compartilhar as decisões	13%
Ter paciência para lidar com as situações	13%
Resolver as situações com conversa	13%

Fonte: Dados oriundos da pesquisa

*Nota: O percentual foi superior a 100% por possibilitar aos entrevistados darem mais de uma resposta.

A segurança da resposta, o controle emocional são condições necessárias para que o gestor mantenha sua postura, garantindo uma imagem condizente com seu cargo.

[...] eu não tenho vergonha nenhuma de falar assim depois eu te respondo isso, vou pesquisar e te falo... Você não pode é ficar prometendo uma coisa e ficar depois “nossa fiz errado como é que eu vou resolver isso?” Aí não pode. (G1)

[...] eu tento controlar minha própria tensão, porque senão eu sei que vou deixar todo mundo louco. E eu consigo fazer várias coisas ao mesmo tempo, e eu esqueço que os outros não conseguem... Aí eu tento, eu fico me policiando o tempo todo. (G2)

[...] você tem que ter controle, controle emocional muito grande, pra você não falar determinadas coisas com a pessoa, você tem que pensar no que você vai falar pra não ofender... Autocontrole você tem que ter. Com a direção você tem que priorizar. (G3)

O fato de dividir as tensões buscando compartilhar decisões remete a Luck (2000) e Sander (2002), que dizem que o gestor não age isoladamente, ele busca cooperações e melhores alternativas para resolver os problemas, como pode ser observado na fala abaixo.

Dividindo com os colegas... Essa cadeira não pode ser solitária. Eu não posso e nem dou conta de administrar isso sozinha. Escuto um, escuto outro, a vice-diretora, a secretaria, aquela que é mais próxima, né? Se eu pensar que eu sozinha aqui vou dar conta de resolver os problemas, eu vou enlouquecer. Aí

vão ser as pessoas que vão administrar o meu ego. Eu divido com elas (professoras), com o colegiado, com mães. Então as tensões são divididas quando você tem uma direção colegiada... eu sei que tem horas que a decisão tem que ser só minha, né? Eu vou assumir a decisão, mas o pensamento tem que ser compartilhado. O bom gestor ele pensa colegiadamente. (G7)

Como descrito por Hill (1993), o estresse relativo ao isolamento imposto pela própria função da gerência decorrente da autoridade adquirida com o novo cargo também foi registrado pela maioria do grupo entrevistado, como mostrado na TAB. 29.

Tabela 29 - Situações de isolamento vivenciadas pelo gestor

Respostas dos gestores	%
Você é o único responsável por tudo	63%
Tomada de decisões compartilhadas	25%
Assumir uma autonomia que você não tem e responder sozinho	13%
O trabalho do diretor é um trabalho solitário	13%
Você tem muito papel, responsabilidade, equipamento e pouco humano	13%
Não sinto, para resolver questões financeiras precisa do apoio do colegiado	13%
Nas questões pedagógicas há apoio do colegiado ou coordenação pedagógica	13%
Não tenho situações de isolamento	13%

Fonte: Dados oriundos da pesquisa.

*Nota: O percentual foi superior a 100% por possibilitar aos entrevistados darem mais de uma resposta.

A transição para o cargo de diretor contribui para esse isolamento, ou seja, com a nova função, os gestores escolares perdem seu grupo de referência que são os professores, tendo às vezes que tomar decisões contrárias ao interesse desses. A consciência de que devem responder sozinhos pela direção também colabora para que se sintam isolados.

[...] eles te veem como diretor e não colega de trabalho mais...eu tenho o vice diretor e a secretaria que tem cargos mais ou menos afins ali e a coordenação ...que às vezes não tem afinidades com você, mas com o tempo você vai articulando e acaba criando isso, mas com relação ao professorado é isolado mesmo. (G1)

Quando você pensa que é você que é responsável por tudo... Quando a gente perde aquela autonomia ali e tem hora que pra gente fazer alguma coisa, a gente assume uma autonomia que a gente não tem. Aí é complicado, porque você sabe que vai responder por aquilo. Aí é isolado mesmo. Você sofre. (G2)

Diariamente, a gente é muito só, a direção é muito só, porque as pessoas, elas não querem dividir essa responsabilidade com você... nas decisões... eu e minha vice-diretora... a gente se segura muito, mais o trabalho de diretor é um trabalho muito solitário... Eu tenho papel, muito papel, computador, muita responsabilidade e pouco humano né? (G4)

No depoimento do gestor abaixo, ele afirma que não se sente isolado por não ter autonomia, pois suas decisões devem passar pelo colegiado ou coordenação da escola.

[...] eu não sinto porque aqui... você não pode tomar decisão nenhuma se você não tiver o apoio do colegiado. Nas questões pedagógicas, a mudança no pedagógico da escola também ou do colegiado, juntamente com a coordenação pedagógica, com o professor... Então esse isolamento eu não passo por isso não. (G5)

O ônus da responsabilidade dos gestores escolares foi apontado por mais da metade dos relatos do grupo entrevistado, como a responsabilidade por toda a escola, desde sua relação com as pessoas até com o financeiro e o patrimônio, como mostra a TAB. 30.

Tabela 30 - Ônus inerente ao cargo de gestor escolar

Respostas dos gestores	%
Responsabilizar-se por tudo	63%
Excesso de trabalho (cansaço)	38%
Perder muito da vida pessoal	38%
Responsabilizar-se pelo patrimônio e gestão de documentos de alunos, comunidades, professores	25%
Responsabilizar-se por toda vida escolar do aluno, pela situação escolar e o caixa escolar (25 a 30 anos para frente)	13%
Conviver num ambiente barulhento	13%
Viver certas situações de conflito	13%
Falta de reconhecimento do trabalho	13%
Se há falhas o diretor é o responsável	13%
Às vezes ter que cobrir despesas	13%
A relação interpessoal, o código de convivência	13%
O limite da legislação na parte administrativa	13%
Falta presença deles para saber do dia a dia do diretor	13%

Fonte: Dados oriundos da pesquisa.

*Nota: O percentual foi superior a 100% por possibilitar aos entrevistados darem mais de uma resposta.

O ônus vivenciado pelos gestores vai desde a responsabilidade por todas as situações inerentes à administração escolar até a perda da vida familiar, ao relacionamento interpessoal que ocorre na instituição escolar. O ônus inerente à liderança faz com que os gestores escolares sintam a tensão do peso de sua autoridade e de sua responsabilidade determinante.

[...] muito serviço... você chega muito cansada em casa, e atrapalha muito o relacionamento familiar... eu acho que o grande ônus é isso, você perde muito da sua vida pessoal, você dedica pouco a ela, a família reclama demais sabe? (G4)

Ônus é esse código de convivência, que é você fazer a relação interpessoal no dia a dia. E a legislação vigente, que às vezes te emperra de fazer algumas coisas. (G8)

A consciência de seus deveres e obrigações pelos funcionários e comunidade também é ressaltada. Conforme Hill (1993), ter o poder e a influência na vida das pessoas faz com que os gerentes sintam uma enorme responsabilidade, confirmando ônus do exercício da função de gestor escolar.

O ônus é muito grande. Toda vida escolar do aluno, a situação escolar e toda vida do caixa escolar é 25 a 30 anos para frente, você pode ser chamado, você pode ser exonerado mesmo na aposentadoria. Você pode estar aposentado lá, se eu fiz errado há 20 anos atrás e eles descobrirem, eles vão atrás de você, te julgam, te processam, se der errado eles caçam a sua aposentadoria. Responsabilidade muito grande, muito grande mesmo, com patrimônio com a gestão de documentos de alunos, com a comunidade, com os professores, com materialidade, com a verba do caixa escolar. (G1)

Nota-se que os gestores escolares na reconfiguração de sua identidade experimentam e enfrentam as tensões cotidianas, pois estas fazem parte da descoberta de seu lado gerencial. Conforme afirmam Davel e Melo (2005), na construção da identidade de gerente está localizada a luta contra a ansiedade e para que se tenha um bom desempenho, diante disso eles devem aprender a enfrentar as tensões gerenciais que estão no âmago da transformação da pessoa em gerente.
(DAVEL; MELO, 2005).

4.6 Gerenciando a transformação

A última dimensão analisada por Linda Hill (1993), no modelo de construção identitária, trata dos meios que favorecem a transformação do profissional executor para o profissional gerencial. De acordo com a autora, as experiências vividas no cotidiano ajudam a aprendizagem do exercício das funções inerentes ao cargo. Contribuem também para esse processo: a experiência anterior que tiveram; a rede de relacionamentos em que estavam inseridos, permitindo a observação e interação com o trabalho de colaboradores e dos outros gestores (anteriores e atuais), e que serviram como modelo de competências, valores e atitudes; e o treinamento formal. Todos esses meios também contribuem com a configuração da identidade gerencial.

Como referências de modelo de gestão, 75% das respostas apontaram para seus ex-diretores, podendo-se deduzir que eles buscam estruturar suas ações em conformidade também com os valores da instituição escolar como forma de serem reconhecidos.

As referências que deram base para o desenvolvimento de valores, atitudes e competências dos gestores escolares, podem ser comprovadas nos relatos da entrevista abaixo. Os entrevistados que a expõem parecem ter uma postura semelhante ao modelo referenciado.

Foi a primeira diretora que eu vi,.. que fez uma diferença muito grande na minha vida. A pessoa dela impunha respeito. Ela nunca foi autoritária, ela sempre exerceu a autoridade dela com o olhar, com a postura dela, e com a fala baixa. Nunca escutei um grito dessa senhora. Nunca percebi chamando atenção de alguém, desfazendo daquela pessoa, mas ela nunca perdeu o olhar da escola que ela dirigia. Ela dava notícia de tudo, então ela delegava, mas monitorava, inclusive a minha pessoa.. (G7)

[...] a minha primeira diretora, que eu achava assim uma mulher fantástica, eu achava pela coragem. [...] tinha um pulso e um convívio com a comunidade, que era uma coisa assim, que dificilmente eu vi. (G2)

Eu tive uma diretora que alguns anos atrás era uma pessoa com quem eu gostava muito do jeito dela de administrar, jeito dela humano de administrar, de ouvir e de se relacionar. (G3)

A trajetória profissional dos gestores escolares, como dito anteriormente, demonstra uma vivência calcada no ambiente acadêmico. No entanto, apesar de ocuparem cargos administrativos e pedagógicos, antes de se candidatarem, consideram que essa experiência contribui para o exercício da gestão, mas não garantem que a transição seja um processo tranquilo. A TAB. 31 apresenta a síntese das respostas dos entrevistados.

Tabela 31 – Trajetória dos gestores

Respostas dos gestores	%
Para ser diretor geralmente o professor passa para coordenador primeiro	13%
A passagem para diretor é normal quando se tem a visão da coordenação e da sala de aula	13%
A passagem é difícil, sem acompanhamento	13%
Muitas coisas para aprender e sem apoio	13%
Substituição de diretores com desavenças e sofrimento	13%

A transição anterior de professor para coordenador ajuda a saber como funcionam os segmentos	13%
A transição foi difícil pela situação que se encontra a educação	13%
A transição foi fácil (não me considero gestora, mas professora)	13%
Sempre estive na supervisão, um gestor na área pedagógica, experiência nessa área	13%

Fonte: Dados oriundos da pesquisa.

*Nota: O percentual foi superior a 100% por possibilitar aos entrevistados darem mais de uma resposta.

Quanto à construção de sua trajetória para gestor eles alegam que a construíram com as experiências do dia a dia, assim como pesquisado por Hill (1993). Porém, faltou formação e tiveram que ser dedicados para buscar informação. Relataram também que o espírito de liderança e organização ajudou no processo, como mostram os relatos a seguir:

[...] é nos acontecimentos diários. Você vai construindo. É a experiência. Quando eu fui eleita a 1ª vez, falei “meu Deus!, essa escola eu vou dar conta dela? Sou eu que tem que dar o veredito final? Como que vai ser isso, administrar isso aqui tudo.” É meio assustador, quando você pega assim... você vai construindo o seu jeito de administrar, de lidar com as pessoas. Você vai aprendendo o serviço, aí vai sendo mais tranquilo. (G3)

É, eu não tive formação, não acredito que meus colegas tiveram, e a gente vai perguntando e vai fazendo, entendeu? [...] Eu tenho essa questão do desafio, eu fui ser diretora, e ninguém sabe ser diretor, você aprende, não tem nenhum dos meus colegas aqui fora que eu falo assim, eu vou aprontar para poder ser diretor, porque ele não sabe, a gente não sabe, como eu também não sabia, mas você aprende a ser gestor, aí você vai, conversa com um, escuta aqui, entendeu? Eu sempre tive um espírito de liderança, sou muito transparente, é, sou muito organizada, gosto das coisas muito certas, então, quando você tem uma linha de trabalho bem definida, bem própria, tranquila, você consegue administrar com mais tranquilidade, quando que eu relaxei? Eu acho que esse ano, o segundo mandato você relaxa mais... (G4)

Pra ser sincera eu acho que foi pela dedicação, porque diante do trabalho que não é fácil é um trabalho realmente de dedicação, sabe, é um trabalho assim de você correr atrás e se informar, porque se for esperar só da Secretaria de Educação a gente não ia conseguir. [...] eu sempre procuro melhorar esse trabalho fazendo essa parceria, essa interação com outros diretores. (G5)

A trajetória descrita no extrato abaixo mostra que a experiência anterior pode contribuir com o processo de gestão, mas o impacto que sofrem com a responsabilidade da função acontece efetivamente quando o gestor assume.

Foi uma experiência árdua primeiro, né? Porque eu tinha trabalhado numa gestão tão grande assim... Ser vice-diretora é uma coisa, né? Liderar algumas coisas dentro da escola também é diferente... agora não, agora eu comando 1.100 alunos, eu comando 80 funcionários, né? É diferente, eu tenho grupos de tudo quanto é... maneira... cada um tem seu jeito, seu pensamento e você tem que acompanhar cada um ali, tem que medir. (G8)

Quando indagados sobre como se aprende a ser gestor, foram quase unânimes em afirmar que é com a experiência do cotidiano, “na marra”, “na vontade”, com dedicação e esforço, pois consideram que não há esse aprendizado no banco da escola. Buscam também cursos na área, se informar sobre as legislações, conhecer melhor as experiências dos diretores anteriores e atuais, sintonizando novamente com o trabalho de Hill (1993), conforme TAB. 32, abaixo.

Tabela 32 - Formas de aprendizado da função gerencial

Respostas dos gestores	%
Com as experiências do dia a dia	88%
Executando várias tarefas	25%
Dedicação e esforço na busca de informações	25%
Observando experiências de diretores anteriores e em reuniões atuais	25%
Solucionando conflitos e problemas	13%
Conhecendo suas limitações	13%
Aprendendo a não conflitar o poder, o direito, ou as estâncias	13%
Buscando conhecimentos (cursos na área)	13%
Desenvolvendo visão pedagógica	13%
Desenvolvendo relacionamentos	13%
Fazendo reflexões e escutando opiniões	13%
Na marra, na vontade	13%
Interação com outros diretores	13%
Não se aprende a ser gestor. É um dom	13%
Se informando na Secretaria de Educação	13%
Conhecendo a legislação	13%
Acreditando em você	13%
Desenvolvendo maneiras diferentes de lidar com as pessoas	13%
Trocando ideias com a comunidade escolar	13%

Fonte: Dados oriundos da pesquisa.

*Nota: O percentual foi superior a 100% por possibilitar aos entrevistados darem mais de uma resposta.

Os depoimentos abaixo nos remetem tanto a Hill (1993) como a Motta (1997), quando afirmam que o aprendizado sobre gestão não deve se limitar às técnicas administrativas, visto que ele é um processo no qual o indivíduo adquire novos conhecimentos, atitudes e valores em relação ao trabalho administrativo.

Só no dia a dia mesmo, não tem jeito, não se aprende isso no banco de escola. Você pode ter noção e muitas informações, mas você vê que o movimento é muito grande, hoje tudo, tudo, tudo cai na mão do diretor, todos os conflitos, todos os problemas, todas as soluções. Então essa parte aí o dia a dia que vai te ensinar o que é, aí você vai saber as suas limitações e mesmo que você pode eu tenho que saber lidar com o que eu posso para não conflitar o poder, o direito, ou as estâncias. (G1)

Conforme relatos abaixo, a reflexão dos seus erros e o desejo de melhorar vão determinar o aprendizado desses gestores, assim como o aprendizado da legislação e das normas a que estão sujeitos. Conforme Motta (1997), o gestor deve desenvolver habilidades, como comportar-se de forma diferente da anterior, de forma mais consistente com os objetivos da eficiência, buscando conhecer seus processos e a organização.

Aprende-se no dia a dia, nos relacionamentos, a gente aprende querendo aprender, a gente aprende querendo mudar, fazendo autoanálise, refletindo, sempre refletindo suas ações. Se você não refletir suas ações você não vai exercer o cargo... Isso não é fácil não, ter entendimento, você tem que esquecer suas velhas ações... (G3)

A gente aprende a ser diretor é no dia a dia [...] é a experiência mesmo. Nunca uma gestão é igual à outra, sempre tem uma porção de coisa que muda, aprende também estudando... e é a vivência mesmo, é o diário, é aprendendo, é vendo o que fez errado, procurando não errar, sabendo que vai errar, sabendo ter humildade para reconhecer que você errou. (G2)

Na “marra”! Na vontade, ninguém sabe o que é ser diretor. No dia a dia, aprendendo, errando, sendo chamada atenção, consertando, você não sabe! Você não sabe como é que é! Você sabe dar aula, você sabe entrar, conquistar os alunos, fazer vínculo né? Ir pelo afeto, ensinar, agora como é que você entra aqui? “Nossa!”. (G4).

O extrato de entrevista, a seguir, abrange de forma clara o percurso percorrido pelo professor quando ele sai da sala de aula e entra para direção. Ele enfrenta a dificuldade do comando, do exercício da liderança, da autoridade, também descritas em Hill (1993). Apesar de estar exercendo a direção há mais de três mandatos, o gestor relata que tem dificuldades para exercer a delegação e a autoridade; daí a expressão “árdua” utilizada para caracterizar sua transição para a gestão.

É terrível, igual eu falei, né? Você sai de uma sala de aula onde que você comanda quarenta e começa a comandar mil e cem, mil e duzentas pessoas. Muda completamente. E aprende é no dia a dia mesmo, foi o que eu falei, é apanhando, né? Acho que cada erro é um crescimento, a gente cresce demais em cima dos erros, né? Isso aí você amadurece também... Você reflete. (G8)

Percebe-se também que, apesar do gestor no início de sua trajetória se sentir perdido, foi fortalecido pelas metas pedagógicas que possuía como expectativa de gestão e que eram comuns à comunidade escolar, e seu discurso demonstra que ele se identificou com a função e se sente realizado. Como dizem Brito *et al.* (2008), a identidade profissional e a social são resultantes de construções sociais que têm como

base a trajetória individual, o processo de formação e as relações de trabalho construídas.

Então a passagem é árdua, assumir uma direção assim, no princípio eu fiquei meio perdida, eu falei assim: “não, eu tenho que dar conta, eles acreditaram em mim [...] então eu vim por eles, porque eu nunca tinha sonhado com direção”. Eu não tenho sede de poder, eu estou aqui pra ajudar, no que eu puder ajudar, a colaborar com o pessoal, melhorar a qualidade da escola, eu estou fazendo para escola. Então, foi árdua, mas eu dei conta, eu sinto que eu dei conta, a escola está melhor, né?.(G8)

Quando questionados sobre se tiveram um treinamento na área gerencial para assumirem o cargo, os gestores das escolas municipais relatam que participam de uma reunião inicial e de alguns treinamentos mais focados ao que se deseja deles naquele momento, e os gestores das escolas estaduais falam de um curso denominado de Pró-gestão. Entretanto, alegam que não é um treinamento direcionado para a área gerencial, mas apenas para conhecerem as normas e legislações a que estão sujeitos.

Tabela 33 - Existência de treinamento para ser gestor

Resposta dos gestores	%
Há uma reunião para mostrar a responsabilização de quem assume a direção da escola	50%
Houve treinamento para o financeiro, informações sobre o caixa escolar	50%
Há um curso que se chama Pró-gestão (escolas estaduais)	38%
Não há treinamento prévio	25%
Há treinamentos específicos para realizar alguns trabalhos	25%
Na há treinamento na área de gestão	25%
A SMED tenta passar em um dia ou dois de formação tudo de administração	13%
Há alguns seminários	13%
Houve vários treinamentos, nós fomos chamados para diversas reuniões, onde eles passavam os informes	13%
Há algumas instruções do Inspetor escolar	13%

Fonte: Dados oriundos da pesquisa.

*Nota: O percentual foi superior a 100% por possibilitar aos entrevistados darem mais de uma resposta.

Observe-se que o treinamento realizado pela SMED está ligado mais à área financeira e é considerado pequeno pela grande responsabilidade que gera à administração do caixa escolar. Para a área de recursos humanos, consideram que não há treinamento.

[...] não tem um treinamento prévio pra isso não. Tivemos uma reunião para mostrar a responsabilização de quem assume a direção da escola... E depois de eleito tem um curso do caixa escolar [...] tinha que fazer antes um curso ...ter uma avaliação da pessoa e só depois deveria a pessoa poder ou não se candidatar como acontece no Estado... A prefeitura não tem isso. Treinamento sobre recursos humanos, sobre gestão não tem. Só tem o financeiro. (G1)

Teve, nós fomos lá em uma reunião[...] onde eles passaram todos os informes, o que era uma caixa escolar, o quê que nós poderíamos fazer... sobre a questão de você ter metas... objetivos, não é um cargo que é seu, ele é um cargo que ele é dividido... e te informar também sobre a lei orgânica, sobre o estatuto do funcionário público, algumas coisas que podem[...] que não podem, esse primeiro curso, ele foi assim geral... e foi um dia só, o dia inteiro. [...] as pessoas que foram só nesse dia, ou elas não conseguiram acompanhar muito, ou elas saíram de lá um pouco sem entender. (G2)

No depoimento abaixo percebe-se a falta de preparo do gestor quando ele entra para a direção, com o pouco treinamento que recebe. Além disso, há o fato de o gestor considerar a escola como empresa, com todas as cobranças inerentes a ela, indicam os estudos de Luck (2000), Silva e José (2011), que dizem que estão se cobrando das escolas resultados como o exigido nas empresas.

A “Smed” chama a gente lá, quando a gente assume e só para você ter uma ideia, nós temos hoje oito subvenções, essa escola, cada subvenção para uma determinada tarefa, e aí ela tenta passar em um dia ou dois dias de formação, tudo, quando você já está na administração [...] você aprende na marra, esses cursos não atendem, ...não têm uma formação para gestor, não existe, esses cursos que a prefeitura dá, ela dá para dizer assim “gente, erre menos, cuidado que senão vocês vão para a corregedoria”, sabe? É mais pressão, eu acho que o novato sai de lá pior do que se ele fosse tentar por ele mesmo, porque é um mundo de informação, são apostilas enormes [...] a escola virou uma empresa, só que uma empresa que educa e aí educar é complicado né? (G4)

Os gestores das escolas estaduais têm como exigência para concorrer ao cargo ter participado do curso de Pró-gestão, o que vai garantir uma certa visão da gestão escolar. Porém, nota-se que ele não abrange, segundo os depoimentos abaixo, um treinamento gerencial.

É a vivência da escola mesmo, eu pelo menos nunca tive um treinamento a não ser na área financeira, agora de vez em quando a gente tem algum seminário algumas coisas pra gente participar, ver a situação, aliás nós tivemos um curso chamado Pró-gestão que eu fiz 2006 e 2007, mas uma coisa assim muito superficial. (G5)

Teve um treinamento [...] mas eu ainda não estava na direção não, nós tivemos o Pró-Gestão. Isso foi pelo Estado... e foi um treinamento muito bom, porque ele envolvia várias áreas entendeu... área financeira que é importante, a área dos conselhos escolares, que você tem que ficar por dentro na escola, com o aluno. (G6)

A própria Secretaria de Educação... é... promove esse curso que chama-se “Pró-Gestão”... era uma vez por mês durante seis meses, fora os outros “treinamentos” que a gente tem à parte na Secretaria, claro que na teoria é uma

coisa e na prática é outra, eu acho que eu aprendi muito mais aqui dentro do que lá..Ele é prático e te dá a base... (G8)

Quando questionados sobre o que aprenderam sobre gerenciar pessoas, destacaram, em sua grande maioria, que foi respeitar as diferenças. Nessa mesma linha, metade do grupo relatou que se deve ter o cuidado com a fala; alguns deles, inclusive, procuram conhecer os funcionários para melhor se comunicar. Faz parte desse aprendizado ouvir as pessoas e ser bom articulador, conforme mostrado na TAB.34.

Tabela 34 - Aprendizado sobre gerenciamento de pessoas

Respostas dos gestores	%
Respeitar as diferenças	75%
Ter cuidado em como se fala	50%
Saber ouvir as pessoas	50%
Ser bom articulador	38%
Fazer um estudo prévio das pessoas ajuda na comunicação	25%
Ter jogo de cintura	25%
Com autoritarismo não consegue nada	25%
Que as pessoas concorrem entre si	13%
Que as pessoas têm resquícios das experiências vividas ao longo de sua vida	13%
Não se pode deixar tomar pela emoção ou pela raiva	13%
Não se deve expor as pessoas	13%
Ter postura profissional (não de mãezona)	13%
Ter autoridade	13%

Fonte: Dados oriundos da pesquisa.

*Nota: O percentual foi superior a 100% por possibilitar aos entrevistados darem mais de uma resposta.

O respeito às diferenças é o que os gestores mais aprenderam, e esse aprendizado remete a Linda Hill (1993). Em seu trabalho, a autora concluiu que os gerentes perceberam no seu aprendizado como gestor que eles deveriam adaptar seu estilo gerencial, moldando-os ao perfil dos funcionários, e ainda, tratando-os como indivíduos.

Aprendi que são realmente seres humanos, apesar de todos formados... as pessoas são diferentes, olhares diferentes, e as pessoas concorrem entre elas entendeu? [...] Então por mais que você tenha um grupo de professores, pessoas formadas são pessoas que ainda têm no seu íntimo os seus resquícios de infância, de adolescente, de conflitos pessoais... as pessoas às vezes aparentam ser fortes, mas têm fragilidades por de trás que é o pessoal, então esse lidar com as pessoas é complicado. (G1)

Quando eu vou conversar com uma pessoa eu já faço todo o estudo prévio da pessoa [...] Tem que saber aonde colocar o sujeito, aonde colocar o verbo, senão pra alguns você consegue falar e outros não. (G1)

É a parte mais difícil. Gerenciar pessoas é que é o mais difícil. É uma das coisas que a gente tá aprendendo em questão de atendimento às diferenças

individuais, a gente tem que saber como lidar com as pessoas, cada um tem suas características, então isso aí é muito difícil realmente pra responder. (G5)

O cuidado com as palavras, com a forma como o gestor aborda o funcionário foi destacado por eles como fundamental:

[...] você tem que ter muito cuidado com as coisas que você fala, para você não ser mal interpretada... Você não pode se deixar tomar nem pela emoção, nem pela raiva, nem pelo sentimentalismo, você tem que saber que você está lidando com emoções... (G2)

[...] é entender o outro, pensar em como que eu vou fazer pra falar com aquela pessoa [...] Primeiro tem que conhecer a pessoa... e vai agir... de acordo com o que ela é. Então é sempre assim, muito jogo de cintura, é isso. (G3)

Na exposição abaixo percebe-se a busca do conhecimento das rotinas das leis do trabalho que se vai executar; como diz Motta (2005), o conhecimento é uma habilidade necessária para o desenvolvimento de uma boa gestão.

Aprendi demais, é primeiro o seguinte que você tem que ter um conhecimento, que você busca, eu agora trabalho com a CLT ali, porque eu preciso dela toda hora, eu aprendi de tudo um “pouquinho”, porque você tem que saber um “pouquinho” de contabilidade, você tem que saber um “pouquinho” de, de leis trabalhistas, você tem que saber um “pouquinho” de tudo, eu aprendi muito né? Agora em relação a, às relações humanas, aí eu acho que eu aprendi mais ainda, você tem que aprender a escutar, você tem que aprender a filtrar, não é tudo que você pode internalizar... (G4)

A relação com o ser humano, com a harmonia que deve haver entre toda a comunidade escolar também foi novamente ressaltada, demonstrando a preocupação com o todo.

[...] eu não lido com máquina, eu lido com ser humano, e com formação. Essa informação e formação, as duas coisas. O supervisor é um gestor de duas pessoas distintas do profissional, do professor e do aluno. Então você trabalha junto ali. Com o professor, com o aluno, com a família, então você tá junto ali. Harmonizando aqueles três viés que têm ali, aluno, família, colega, seu professor. (G7)

Indagados sobre as implicações do final do mandato, eles alegam a possibilidade de voltar para sala de aula assumindo sua condição de professor, como também

aposentar, pois seis dos oito entrevistados já têm esse direito. Entretanto, essa não é uma decisão muito fácil.

Nos relatos abaixo, aparece um dos grandes dilemas da gestão escolar, que é a volta à sala de aula. Percebe-se pelos relatos abaixo que o diretor admite sua profissão de professor e a possibilidade de voltar para sala de aula, no entanto fala em “resgatar sua trajetória”, em “crescer”, “usando aquilo que eu tenho de diretor”, que contradiz com “o estar na sala de aula”, sem participar, como ele mesmo relatou, da diversidade da escola. Outro depoimento usando a expressão “pode ser, não sei” também remete ao mesmo dilema, visto que teriam que assumir outra função com uma identidade gerencial já desenvolvida.

Implica em (*sic*) resgatar o professor que eu sou mesmo, eu sou professor até hoje, eu sou, não deixei de ser... resgatar também minha trajetória profissional, que minha intenção é crescer. Eu quero ir pra uma gerência, para a secretaria de educação. Eu quero ajudar a prefeitura de outras formas, usando aquilo que eu tenho de diretor, e não só voltar para a sala de aula, mas eu não tenho problema nenhum de voltar, não tem problema não, mas se puder estar ajudando (*sic*) em outras esferas também é o que eu quero. (G1)

Vou voltar para algum lugar que eu não sei aonde. Pode ser a sala de aula, pode ser... não sei. Aí vai depender da idade na época. (G2)

Na verdade agora eu tô quase aposentando, então provavelmente quando acabar esse mandato eu vou aposentar. Agora, da outra vez, voltei pra sala, fiz meu trabalho, queria só ficar lá dentro, quietinha... Conscientizei que não sou mais diretora dentro da escola, tem que ter esse entendimento. (G3)

Essa conscientização para uns não, pra outros... é difícil... você tem que pensar, é difícil. Aquela pessoa que tem autonomia... autonomia dentro de... você sabe, dentro dos cortes, dentro dos limites, aí você não é mais. Você tem que receber as ordens, você que dava ordens, você recebe as ordens, aí é claro que você tem que fazer um trabalho com você e de conscientização anterior, antes de tomar uma decisão você tem que pensar. (G3)

Percebe-se pelos depoimentos que os gestores criaram uma identidade gerencial, mas tinham de lidar com o caráter transitório e de transformação da identidade; como diz Hall (2006), o sujeito pós moderno sobrevive com as construções e reconstruções de sua identidade múltipla e fragmentada captada do mundo que ele vive.

No relato abaixo nota-se o sentimento de perda não só das experiências que conquistou, mas de sua identidade profissional, em que sua vida “foi toda envolvida”. Conforme Machado (2003), no processo de configuração identitária, o sujeito

constantemente se depara com o embate de sua vida profissional, pessoal e quem ele é, o quer ser e o que se espera que ele seja, a construção da identidade vai estar na distância existente entre essas duas faces.

Ah... eu penso... que... eu vou ficar muito triste, porque eu gosto né? E essa parte assim... de... não por causa do dinheiro, porque isso aí se eu for pensar eu... Essa parte de poder estar sempre... naquela atividade, sempre podendo procurar coisas novas tanto pra professor, quanto pra aluno... adquirir coisas novas, coisas boas pra eles. Saber que eu estou fazendo alguma coisa de bom e que eu estou deixando alguma coisa de bom né? Então eu acho que... eu nem gosto de ficar pensando, porque eu acho que quando eu tiver que deixar assim... não penso em sair não, mas vou ter né? Que todo mundo vai ter que deixar um dia né? Aí eu vou ter que preencher uma outra coisa né? E relacionada a essa parte toda que eu me... me vi né? Que... minha vida toda foi envolvida. Que é essa parte de educação, é... cultura, arte né? Aonde sempre você está nesse meio, nessa parte da educação né? Que é uma parte muito bonita né? Bonita e importante também. (G6)

Nas declarações que se seguem, também pode-se perceber a identificação com a gestão, visto que as duas gestoras têm experiência de mais de dez anos na gerência da escola, o que novamente conduz a Machado (2003), que afirma que o indivíduo pode se identificar com o trabalho que realiza, com a empresa ou sua trajetória, e que a criação dessa identidade está associada com os relacionamentos e experiências vividas na instituição.

Uma realização profissional. Sou grata a Deus porque foram 33 anos trabalhando dentro daquilo que eu gosto e acredito. Às vezes cansada, [...] mas realizada sempre. Eu não nasci para ser outra coisa não, eu nasci para ser educadora. (G7)

Que eu vou aposentar. Eu já podia ter aposentado há sete anos atrás. Então... não sei, acho que vou sentir muita falta, eu falo que eu vou largar a escola e vou sentir muita falta, porque são 33 anos naquela lida dentro de escola o tempo todo, dois horários dentro da escola mesmo enquanto professora eu acho que vou sentir muita falta, meu marido acha que eu vou ficar deprimida, não sei, vou ter que arrumar uma outra atividade, mas não por perder a gestão, de ser de diretora, é de sair de dentro da escola, de deixar de ser professora, de estar no convívio da escola. (G8)

Quando questionados sobre as mudanças ocasionadas na sua vida pessoal e profissional decorrentes do exercício da gestão, foram quase unânimes em afirmar que houve mudanças, principalmente no que tange ao relacionamento familiar, e na maturidade para lidarem com os desafios do cargo.

Quanto às mudanças na vida pessoal expuseram a dificuldade em conciliar a gestão escolar com a vida familiar, e até mesmo adotarem uma postura de compreensão e conciliação com o outro. :

[...] você não tem mais o tempo de almoçar com a família, você se envolve tanto na direção da escola que às vezes você conserta a escola e não conserta sua casa. Às vezes seu tempo aqui é maior do que o tempo de casa [...] final de semana você tá na escola, sábado tá na escola, a noite tá na escola... e esse tempo em casa é sacrificado. (G1)

E muda porque você tem sempre (que) lidar com a pessoa, tem sempre que tá transmitindo coisa boa. Até eu entrar aqui na direção assim cheia de problema, não! Eu tenho que estar pra cima... tem (que) estar "up"... tenho que entender o outro, eu tenho que engolir muita coisa... Muita coisa que você tem que deixar[...] vai aprendendo[...] a convivência com o ser humano. (G3)

[...] a cabeça tá na escola. Vinte e quatro horas a cabeça tá na escola, então eu acho que a família fica muito prejudicada. (G7)

No que se refere às mudanças na vida profissional, eles se dizem mais maduros, mais seguros, começam a dar importância para o que realmente importa. Aprenderam a escutar mais e a perceber a diferença entre as pessoas, respeitandooas. Mudou o grau de exigência e a maneira de enxergar a escola, principalmente quando se referem a sua mudança de professor para gestor. Nota-se que já está configurada a identidade de gestor; essa identidade profissional e social, conforme afirmam Sainsaulieu e Kirschner (2006), acontece nas relações de trabalho, no exercício de atividades coletivas nas organizações.

E separar o que é pessoal do profissional também às vezes é um pouco complicado... E mudei e transformei e levei isso para a minha vida... Eu estou com esse grau de exigência menor... esse... foi o desafio maior... mudou também na minha casa... a prioridade é deitar com a filha e ficar... aprendi muito, é pesado só o cargo, é pesado por causa do mundo de coisas, se tirasse essa caixa escolar da gente, mas ia melhorar demais, a gente ia poder mais ouvir as pessoas, tentar ajudar, ter tempo... porque a família acaba ficando em segundo plano mesmo né? (G4)

[...] na parte profissional mudou muito a maneira da gente ver..., a gente enquanto professor a gente enxerga a direção de uma forma, enxerga o Estado lá de uma forma e enquanto na direção o olhar já é diferenciado, e em casa... na minha vida pessoal abandonei muitas coisas, abandonei mesmo, estou mais ligada pras coisas de escola do que da minha vida pessoal. (G5)

A questão relativa ao status, à influência do cargo também foi destacada. Porém, como apresentado no relato abaixo, o entrevistado considera que é uma situação que os

outros valorizam, mas que ele não considera que mudou por causa disso. Esse depoimento revela que a questão do poder também é tratada de uma forma diferenciada na escola.

Olha, é, as pessoas que dão a gente um status que não existe, né? Fala “Ah, a minha diretora e tal, minha chefe”, eu não me vejo assim, esse cargo como uma coisa importante não, eu acho que eu estou aqui tentando conduzir as pessoas, tentando fazer o melhor para que a escola fique tranquila, estabelecer metas e administrando conflitos e tal... Quer dizer, as pessoas querem de uma certa forma te bajular um pouco sim, entendeu? Elas acham que você tem alguma influência, eu não acho nada disso, entendeu? Eu acho que eu continuo a mesma pessoa. (G4)

Percebe-se pelos depoimentos que os gestores escolares configuraram uma identidade gerencial, e que esse processo exigiu deles um desenvolvimento que adquiriram através de suas experiências, criando novas habilidades e julgamentos, entretanto, conforme Hill (1993), o processo identitário vai além desse desenvolvimento, ele se configura na mudança de atitudes, na sua forma de ser e pensar como gestor. Como diz Dubar (2005), a dimensão profissional das identidades é importante para explicar as diversas evoluções porque passam à construção da identidade social no trabalho, pois esse condiciona essa transformação por muito tempo.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste trabalho foi analisar o processo de configuração da identidade gerencial de gestores de escolas públicas de Belo Horizonte. A investigação da identidade gerencial dos gestores da escola pública foi construída e analisada de acordo com as dimensões propostas por Hill (1993), que considera o processo de construção da identidade gerencial por meio de dimensões vividas pelos gerentes em sua fase inicial de atuação gerencial, quais sejam: aprendendo o que significa ser gerente; desenvolvendo o julgamento interpessoal; adquirindo o autoconhecimento; lidando com as tensões e emoções; e gerenciando a transformação.

A metodologia utilizada para alcançar esse objetivo contemplou pesquisa qualitativa, e descritiva, configurando-se como um estudo de caso com oito gestores de escolas públicas de Belo Horizonte.

O interesse da pesquisa sobre esse tema deve-se à própria característica das escolas públicas municipais e estaduais. O professor sai da sala de aula sem conhecimento de gestão para dirigir uma escola por no mínimo quatro anos, sem treinamento na área de gestão, pois tanto nas escolas municipais quanto estaduais esse treinamento praticamente não existe, ou é insuficiente para enfrentar o cotidiano da gestão, e com o decorrer de sua experiência ele acaba assumindo uma nova identidade profissional, a de gestor.

No que concerne às expectativas dos gestores quanto a sua gestão e ao que percebiam como expectativa da comunidade escolar, constatou-se nesta pesquisa que os gestores escolares têm em sua primeira formação a construção na carreira acadêmica e que, conseqüentemente, são motivados pela construção de projetos pedagógicos que visam à melhoria do ensino e à ampliação das instalações da escola.

O que os motiva, inicialmente, a se candidatarem ao cargo de gestor escolar são seus interesses pessoais, o conhecimento que já possuem do próprio perfil de liderança, o fato de gostarem de dirigir uma escola, bem como as vantagens efetivas financeiras e funcionais. Entretanto, já no processo de eleição começam os problemas

relacionados à administração de pessoas. Alguns gestores lidaram com conflitos inerentes ao processo de eleição logo que assumiram o cargo. Isso porque os candidatos não eleitos permanecem na escola e acabam por contestar a direção que conseguiu se eleger.

Nota-se que as principais motivações dos gestores escolares para assumirem o cargo de diretor coincidem com as expectativas da comunidade escolar, ou seja, dos professores, funcionários, alunos e comunidade externa. Essas expectativas, conforme avaliam, muitas vezes estão relacionadas ao pedagógico, como aumentar as notas de avaliação externa da escola, apoiar os professores e oferecer aos alunos um ensino de qualidade, assim como melhorias na escola, como, por exemplo, a construção de quadras, bibliotecas e salas de informática. Essa conciliação de expectativas contribui não só com a construção de metas como também com a identificação dos gestores com a função. Todavia, na parte administrativa eles vão esbarrar tanto na burocracia da aprovação dos projetos e lentidão na realização das obras, como também na pouca autonomia de sua gestão.

Observou-se que todos os gestores escolares pesquisados se reelegeram, portanto estão exercendo seu segundo mandato e dois deles já passaram pelo quarto mandato, o que direciona para uma identificação com a função e com a instituição em que trabalham e também para um certo reconhecimento da comunidade escolar e a indicação de uma aprovação do trabalho realizado na gestão. Os gestores têm idade acima de 46 anos e 75% deles já atuam há mais de 20 anos como professor, o que demonstra uma maturidade profissional, indicando que os diretores de escola procuram se candidatar mais velhos, já perto da aposentadoria.

Conclui-se, nessa primeira dimensão da configuração gerencial, na qual os gestores aprendem a ser gerentes, conforme Hill (1993), que os gestores escolares já se percebem em sua nova função e já sentem a diferença entre fazer e gerenciar, já compreendem que os conflitos, a sobrecarga de trabalho e as ambiguidades fazem parte do trabalho gerencial. Tais resultados indicam que os gestores escolares entrevistados já iniciaram a construção de uma identidade gerencial.

Quanto às facilidades, dificuldades e desafios que os gestores encontram no exercício de sua gestão, os entrevistados disseram que, quando assumem sua função de gestores, o que encontram é um excesso de tarefas administrativas que não faziam parte de seus planos. Afirmam que, durante o exercício da função, cotidianamente ultrapassam o horário de trabalho e, assistindo a escola também nos finais de semana, comprometem seu relacionamento familiar. Seu dia a dia é complexo, pois se sentem “resolvedores de problema”, não conseguem cumprir agenda de trabalho e são engolidos pelo cotidiano. O volume de trabalho a que estão sujeitos se deve tanto à administração do caixa escolar – que, segundo eles, consome grande parte do seu tempo, pois significa lidar com uma série de normas, bastante detalhadas – quanto à cobertura das faltas dos professores. O absenteísmo está presente em todos os relatos como um grande problema que enfrentam, pois têm que mover coordenadores, professores de outro horário para cobrir a falta do professor em sala de aula, criando problemas pedagógicos e administrativos. Segundo os relatos, na maioria das vezes eles próprios têm que cobrir essas lacunas, visto que chegam a faltar até quatro professores em um só dia.

No que se refere aos facilitadores da gestão escolar, os entrevistados apontam como os principais: o conhecimento adquirido ao longo da carreira, a partir das experiências vivenciadas na escola; os cursos realizados na área educacional; a rede de relacionamentos que construíram e uma certa autoconfiança na sua capacidade de gestão e liderança.

Já quanto aos dificultadores, os de maior destaque são o relacionamento interpessoal, criando um espaço contraditório, pois ele pode facilitar e também dificultar, o absenteísmo, principalmente dos professores, e a burocracia. É importante ressaltar que o fato de os diretores serem eleitos também por seus pares, saindo da sala de aula, facilita a gestão, por um lado – pois eles têm uma visão pedagógica e conhecem os problemas da escola –, ao mesmo tempo que dificulta, posto que fragiliza a autoridade necessária junto aos professores e funcionários, que anteriormente eram seus colegas de trabalho.

A autonomia no exercício da função – expectativa de novos gerentes (HILL, 1993) – é substituída pela frustração de estarem apenas cumprindo normas, de não poderem

conduzir um bom projeto pedagógico, por não poderem contar com toda uma equipe de trabalho afinada com seus objetivos, visto que os professores concursados não podem ser demitidos. Além disso, a burocracia estabelecida para a gestão escolar não deixa muito espaço para a autonomia. Dessa forma, para cumprir seus objetivos, os gestores necessitam ter um bom jogo de cintura, um forte poder de articulação, tornando o relacionamento com os professores mais crítico para os gestores.

Quanto à autonomia para gerir o financeiro, como relatado pelos entrevistados, os gestores não a têm; as verbas costumam vir já carimbadas, todas as demandas devem passar para o colegiado e ser aprovadas por ele. As compras realizadas através do “caixa escolar” são cheias de regras e bastante monitoradas pelas Secretarias. É na questão pedagógica que eles sentem que têm certa autonomia, porém a caracterizam como uma autonomia controlada dentro da legislação.

Um grande desafio que enfrentam no exercício gerencial está na gestão de pessoas, mais precisamente no que concerne ao exercício da autoridade, da delegação e do controle. Entendem que para exercer a autoridade devem ter bom senso e firmeza, desenvolvendo capacidade de expressão e argumentação, não sendo autoritários, ou seja, buscando a construção de acordos através do convencimento, da negociação e do diálogo. Como o autoritarismo não é bem-visto na escola, pois sua prática isola o diretor e paralisa toda a instituição, a saída encontrada é conquistar a confiança do grupo, criando parcerias e buscando cooperações através delas. A delegação e o controle são práticas difíceis para eles; delegam pouco, o que contribui para o aumento de suas atividades e conflito com os funcionários, que percebem a falta de confiança no trabalho que executam. E o exercício do controle cria, em muitos casos, resistência.

Registre-se, ainda, que a forma de esses gerentes exercerem a autoridade é diferenciada, pois se dá na busca da articulação, da coerência e do respeito pela ação dos subordinados e através do bom senso. Como se viu, o fato de a escola ser pública e os funcionários serem concursados limita o exercício da sua autoridade, pois esbarram na condição legal da estabilidade dos funcionários, e também os constrange, devido ao fato de serem pares antes de assumirem a direção e, provavelmente, voltarem a ser pares, após o seu período de direção.

Assim, nessa segunda questão, na qual, de acordo com Hill (1993), os gerentes aprendem a desenvolver o julgamento pessoal, percebe-se que os gestores escolares já enfrentaram a tensão gerencial, que é saber a diferença entre ser respeitado e ser apreciado. Perceberam também que para gerenciarem dependem de outros, portanto à sua maneira, através da argumentação, trabalham na motivação dos professores e funcionários, e procuram estabelecer uma relação de credibilidade, dando bons exemplos e adotando uma postura de gestor, indicando uma identidade gerencial.

Quanto às tensões vivenciadas pelos gestores entrevistados, a maior se encontra no gerenciamento de pessoas, de lidar com suas diferenças. Além disso, há o medo que sentem de não corresponderem às expectativas neles depositada e a ansiedade e frustração que encontram no relacionamento com funcionários problemáticos. Como se viu, a tensão relativa à função e a negatividade estão mais ligadas à parte administrativa da escola, a situações em que eles não tinham experiência anterior. E a maneira que encontram para enfrentá-las está no autocontrole e na prática vigente, que é a gestão mais democrática, com a construção de parcerias e divisão de responsabilidades.

No entanto, apesar dessas práticas colegiadas, os gestores se veem numa situação de isolamento ao se sentirem responsáveis por toda a administração da escola, que consideram ser o ônus inerente ao cargo de diretor. A transição para o cargo de gestor também contribui para esse isolamento, já que perdem seu grupo de referência anterior.

Assim, nessa dimensão que Hill (1993) chama de o confronto do lado pessoal do gerenciamento, e que engloba o autoconhecimento e a forma de lidar com as tensões e as emoções, pode-se observar que os gestores escolares adquiriram um grande conhecimento de si a partir dos desafios e tensões que enfrentaram, tendo melhor ciência de suas habilidades, motivações e satisfações, promovendo seu desenvolvimento pessoal e favorecendo a busca de solução de problemas e conflitos.

Quanto ao processo de transformação de professores em gestores, percebeu-se, nesta pesquisa, que na trajetória desses gestores pesquisados a maioria ocupou

cargos administrativos ou pedagógicos como coordenadores, supervisores e vicediretores antes de se candidatarem ao cargo, o que lhes proporciona uma outra visão da escola e dá mais segurança para assumirem a função de diretor. Entretanto, afirmaram que essa experiência contribui para o exercício do cargo, mas não dá suporte para o conhecimento do que seja gerir uma escola.

É interessante destacar, todavia, que além de as instituições escolares buscarem uma gestão mais democrática, elas também são vistas pelos gestores como lugar onde há espaço para se administrar passando pelo afeto e pela relação humana. Nesse sentido, observou-se a importância dada pelos gestores a essa questão. Como se viu, eles aludem frequentemente ao ajudar as pessoas como motivo para se exercer a direção, posição que possibilitaria uma contribuição extensiva a toda a comunidade escolar, seja dentro da escola, através de reuniões, nas quais são decididos os projetos comunitários, ou do desenvolvimento de projetos da escola aberta, em que a família participa de cursos e animações. Esse “calor humano” também é referido quando falam da satisfação de verem os alunos progredindo e sendo bem-sucedidos dentro e fora da escola. Devido a essa característica da escola, foi ressaltado por alguns gestores que o cargo de gestor escolar deve ser ocupado por um professor.

Outro fato ligado às características da gestão escolar é o da transitoriedade do cargo de diretor e, conseqüentemente, o possível retorno à sala de aula depois de findo o mandato. Os gestores têm consciência disso, mas, segundo os entrevistados, essa é uma situação difícil de ser enfrentada, visto que, assim, além de perderem a posição de poder, voltam a exercer uma função que não lhes permite praticar o que conquistaram com a experiência adquirida na diretoria, com a multiplicidade de tarefas e relacionamentos desenvolvidos. Observa-se então que com a permanência no cargo os gestores construíram uma identidade gerencial, já não são mais só professores, por isso a volta à antiga função é tão árdua.

Pode-se concluir que os gestores escolares em questão construíram sua identidade gerencial a partir das experiências que vivenciaram no seu dia a dia, e com o tempo no exercício do cargo como diretores. Se a formação anterior permitiu-lhes, de um lado, conhecer a “alma” da instituição – ou seja, a essência pedagógica da instituição escolar – por outro, não proporcionou a devida estrutura para gerenciarem a escola

como um todo, de modo que a falta de treinamento na área gerencial fez com que se sentissem inseguros, dificultando seu trajeto na direção. Concomitantemente, as inseguranças enfrentadas no exercício da liderança, delegação e controle fizeram com que descobrissem formas de se adaptar ao cargo, geralmente por meio de parcerias e de decisões colegiadas.

A configuração da identidade gerencial desses gestores entrevistados também pode ser confirmada pela vontade que expressaram de assumir o cargo, pela rede de relacionamentos que desenvolveram, fazendo com que tivessem o apoio da comunidade, inclusive para se reelegerem e pelo tempo que estão no cargo. Percebe-se, pela permanência desses, que eles se identificam com a instituição escolar, incorporam os valores da educação e da gestão, sentem-se socializados e se veem como organização, por isso a interrupção desse processo com a questão do fim do mandato e da aposentadoria causa sofrimento para os gestores. Nota-se que, talvez, o fato de esses gestores deixarem para exercer a direção no final de sua carreira seja para evitar essa ruptura.

Sua identificação com a função também é demonstrada nos relatos dos gestores quando esses expressam que mudaram com as experiências vividas no cargo de gestor, passaram a respeitar as diferenças, a serem mais compreensivos, a ouvir mais, e a pensar com uma visão mais aberta.

Conclui-se, finalmente, conforme Hill (1993) destacou em sua última dimensão da reconfiguração gerencial, que os gestores escolares configuraram uma identidade gerencial, moldada pelo conhecimento obtido por suas experiências na direção, onde criaram novas habilidades, renovaram seus julgamentos e mudaram suas atitudes, adquirindo uma forma de ser e pensar como gestores. Percebe-se que embora os gestores já se sintam gestores, faz parte da própria natureza da identidade profissional ser um processo que se renova devido ao caráter ambíguo e conflituoso da atividade gerencial. Como afirma Hall (2006), a identidade possui um caráter mutável e temporário, é um processo contínuo de construção.

Como limitações desta pesquisa, pode-se citar o número reduzido de entrevistados e o fato de todos serem gestores com muito tempo no exercício do cargo. Além disso,

não foram incluídos outros segmentos da comunidade escolar, como professores, funcionários, alunos e comunidade externa, conforme propõe Dubar.

A pesquisa com um pequeno grupo de trabalho possibilitou detectar uma situação que entende-se ser de grande relevância. Imagina-se que sua expansão possa diagnosticar melhor os problemas gerenciais presentes nas escolas públicas não só deste município, mas em um âmbito maior.

Assim, espera-se que este trabalho possa contribuir para novos estudos, envolvendo gestores no seu primeiro mandato, em que as identidades profissionais de professor e gestor se complementam, mas também se confrontam, e também com um número maior de gestores buscando uma expansão desse tema. Espera-se também, que ele possa colaborar para a reformulação de políticas e práticas de gestão escolar capazes de preparar gestores para assumir de fato a direção e de propor a criação, por exemplo, de cargos e funções que amenizem a grande tensão que sofrem os gestores de escolas públicas, principalmente no que tange à administração financeira. E, que possam pensar em apropriar os conhecimentos adquiridos por esses diretores ao longo de sua vida profissional.

De acordo com questões levantadas decorrentes dessa pesquisa, pode-se sugerir ainda, estudos futuros sobre valor e comprometimento na gestão, onde seria mostrado o ideal e o pessoal; sobre o sofrimento e o prazer e o estresse de se exercer a função gerencial em escolas públicas; as representações sociais do significado de ser gestor em outras óticas; competências; e por fim um estudo sobre as relações de poder que acontecem no ambiente da gestão escolar.

REFERÊNCIAS

ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, E.; GENTILI, P. (Org.). **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. p. 9-23.

ARROYO, Miguel G. **Ofício de mestre: imagens e autoimagens**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2007. 251 p.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1979. 229 p.

BARROS, Amon Narciso de; ANDRADE, Carolina Riente; GUIMARÃES, Ludmila de Vasconcelos Machado. O lugar do trabalho na psique dos indivíduos: luto, melancolia e autoaniquilamento do ego. In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO, 32., 2008, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: ENANPAD, 2008.

BELO HORIZONTE. Secretaria Municipal da Educação. Disponível em: <<http://www.pbh.gov.br/educacao/cadernos.htm>>. Acesso em: 7 jul. 2011.

BIANCHETTI, Roberto G. **Modelo neoliberal e políticas educacionais**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005. 199 p.

BORDIGNON, Genuíno; GRACINDO, Regina Vinhões. Gestão da Educação: o município e a escola. In: FERREIRA, Naura; AGUIAR, Márcia (Org.). **Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos**. São Paulo: Cortez, 2000. p. 147-176.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LDBEN. Ministério da Educação e Cultura. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 7 jul. 2011.

BRAVERMAN, Harry. **Trabalho e capital monopolista: a degradação do trabalho no século XX**. 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1981. 379 p.

BRITO, Maria José Menezes *et al.* Traços identitários da enfermeira-gerente em hospitais privados de Belo Horizonte, Brasil. **Saúde e Sociedade**, São Paulo, v. 17 n. 2, 11 p., abr./jun. 2008.

CAMPOS, Casemiro de Medeiros. **Gestão escolar e docência**. São Paulo: Paulinas, 2010. 158 p.

CAPPELLE, Mônica Carvalho Alves; FONSECA, Fernanda Pierangeli; MIRANDA, Adílio Renê Almeida. O papel da organização e do sujeito na dinâmica de (re)construção da identidade: uma proposta teórica. In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO, 32., 2008, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: ENANPAD, 2008.

CARRIERI, Alexandre de Paula *et al.* **Identidade nas organizações**. Curitiba: Editora Jurua, 2010. 186 p.

CASTRO, Cláudio de Moura. Escola tem a cara do diretor. **Veja**, São Paulo, p. 24, 19 out. 2011.

COSTA, Sílvia Generali da; BRATKOWSKI, Pedro Luiz da Silva. Paradoxos do trabalho prisional na era do capitalismo flexível: o caso do DETRAN-RS. **Revista de Administração Contemporânea**, Curitiba, v. 11, n. 3, 11 p. 2007.

DAVEL, Eduardo; MELO, Marlene Catarina de Oliveira Lopes. **Gerência em ação, singularidades e dilemas do trabalho gerencial**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005. 338 p.

DEL PINO, Mauro Augusto Burkert. Organização e gestão da educação pública: a construção democrática do trabalho escolar. **Revista Trabalho e Educação**, FAEUFMG, Belo Horizonte, v. 17, n. 1, 2008.

DUBAR, Claude. **A socialização**: construção das identidades sociais e profissionais. Trad. Andrea Stael M. da Silva. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

ERICKSON, E. **Identidade, juventude e crise**. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 1976.

FELIX, Maria de Fátima Costa. **Administração escolar, um problema educativo ou empresarial?** Análise da proposta do Estado capitalista brasileiro para a burocratização do sistema escolar. São Paulo: Cortez, Ed. Autores Associados, 1984.

FLICK, Uwe. **Desenho da pesquisa qualitativa**. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2009. 164 p.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. 2. ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Prefácio. In: BIANCHETTI, Roberto G. **Modelo neoliberal e políticas educacionais**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

GODOI, Christiane, K.; BANDEIRA-DE-MELLO, Rodrigo; SILVA, Anielson Barbosa. **Pesquisa qualitativa em estudos organizacionais**: paradigmas, estratégias e métodos. São Paulo: Saraiva, 2006. 460 p.

GODOY, Arlida Schmidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, mar./abr. 1995.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar**: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais. Rio de Janeiro/São Paulo: Editora Record, 1997.

GONTIJO, Maria Cecília Lemos; MELO, Marlene Catarina de Oliveira Lopes. Encontros e desencontros ao longo do processo de socialização organizacional de profissionais contratados por meio de programas de trainees. In: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO - ANPAD, 2005. 16 p.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006. 102 p.

HALL, Stuart. Quem precisa da Identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org. e Trad.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 7 ed. Petropolis: Vozes, 2007. p. 103-133

HARGREAVES, Andy. **O ensino na sociedade do conhecimento: educação na era da insegurança**. São Paulo: ARTMED, 2004.

HILL, L. A. **Novos gerentes: assumindo a nova identidade**. São Paulo: Makron Books, 1993. 293 p.

LACOMBE, Beatriz Braga. A relação indivíduo-organização: é possível não se identificar com a organização? In: ENCONTRO DE ESTUDOS ORGANIZACIONAIS, 2., 2002, Recife. **Anais...** Recife: Observatório da Realidade organizacional: PROPAD/UFPE: ANPAD, 2002. 1 CD-ROM (14 p.).

LUCK, Heloísa. Perspectivas da gestão escolar e implicações quanto à formação de seus gestores. **Revista em Aberto**, Brasília, v. 17, n. 72, p. 11-33, fev./jun. 2000.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli, E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: E.P.U., 1986. 99 p.

MACHADO, Hilka Vier. A identidade e o contexto organizacional: perspectivas de análise. **Revista de Administração Contemporânea**, edição especial, p. 51-73, 2003.

MACHADO, Hilka Vier. Identidade organizacional: um estudo de caso no contexto da cultura brasileira. **RAE Eletrônica**, São Paulo, v. 4, n. 1, 2005.

MASCARENHAS, Leonardo. Identidade organizacional, no limiar entre o indivíduo que produz e sujeito trabalhador. In: ENCONTRO NACIONAL DE ESTUDOS ORGANIZACIONAIS DA ANPAD, 6., 2010, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: EnEO, 2010.

MAZZOTTI, Alda Judith Alves; GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O método nas ciências naturais e sociais**. 2. ed. São Paulo: Pioneira Thomson, 1999. 203 p.

MELO, Marlene Catarina de Oliveira Lopes *et al.* Em busca de técnicas complementares em pesquisa qualitativa no campo da administração. In: ENCONTRO DE ENSINO E PESQUISA EM ADMINISTRAÇÃO E CONTABILIDADE, 1., Recife. 21-23 nov. 2007.

MELO, Marlene Catarina de Oliveira Lopes (Coord.). **Empoderamento de mulheres gerentes: estudo de casos em empresas do setor bancário, industrial e informática**. (Relatório de Pesquisa) - Núcleo de Relações de Trabalho e Tecnologias de Gestão - NURTEG, Faculdade Novos Horizontes - Centro Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPQ, Belo Horizonte, 2009. 116 f

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. Disponível em: <<http://www.educacao.mg.gov.br>>. Acesso em: 7 jul. 2011.

MORGAN, Gareth. **Imagens da organização**. São Paulo: Atlas, 1996. 421 p.

MOTTA, Paulo Roberto. **Gestão contemporânea: a ciência e a arte de ser dirigente**. 8. ed. Rio de Janeiro: Record, 1997. 256 p.

NOGUEIRA, Eros E. S. Símbolo e identidade organizacional – a função das figuras ou imagens conceituais. In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO, 2004. Curitiba: ENANPAD, 2004. 16 p.

OLIVEIRA, Dalila Andrade (Org.). **Gestão democrática da educação: desafios contemporâneos**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 64-100.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; ROSAR, Maria de Fátima Felix. **Política e gestão da educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. 178 p.

PAIVA, Kely C. M.; MAGESTE, Gizelle de Souza; MELO, Marlene Catarina Oliveira Lopes; SANTOS, Magna Edna Bonfim dos; PEREIRA, Rivalino Aloisio. Função gerencial em shopping center: ação, devoção e desilusão. **Organizações e sociedade**, Salvador, 2007.

PAIVA, Kely Cesar Martins; MELO, Marlene Catarina de Oliveira Lopes. Professores profissionais ou profissionais professores? Refletindo sobre identidades e profissão acadêmica em Universidades. COLÓQUIO INTERNACIONAL SOBRE O PODER LOCAL, nº 10, 2006, Salvador. [**Anais Eletrônicos**] Salvador: UFBA, 2006. CDROM.

PARO, Vítor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. São Paulo: Ática, 1997. 119 p.

RAMOS, Marise Nogueira. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2006. 320 p.

REED, M. **Sociologia da gestão**. Oeiras: Celta, 1997.

ROSA, Alexandre Reis; BRITO, Mozar José. “Corpo e alma” nas organizações: um estudo sobre dominação e construção social dos corpos na organização militar. **Revista de Administração Contemporânea**, Curitiba, v. 14, n. 2, p. 194-211, mar./abr. 2010.

ROESCH, Silvia Maria Azevedo. **Projetos de estágio e de pesquisa em administração**. 2. ed. São Paulo: Atlas Editora, 1999.

SAINSAULIEU, Renaud. L'identité en entreprise. In: CHEVALLIER, Jacques (Coord.) **L'identité politique**. Paris: PUF, p. 252-261.

SAINSAULIEU, Renaud; KIRSCHNER, Ana Maria. **Sociologia da empresa: organização, poder, cultura e desenvolvimento**. DP&A, 2006.

SANDER, Benno. O estudo da administração da educação na virada do século. In: MACHADO, Lourdes Marcelino; FERREIRA, Naura Syria Carapeto (Org.). **Política e gestão da educação: dois olhares**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 55-68.

SANTOS, Claire Gomes dos. Cultura e identidade nas organizações: uma visão crítica. In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO, 28., 2004, Curitiba. **Anais...** Curitiba: ENANPAD, 2004. 11 p.

SCHWANINGER, M. Vencendo a complexidade: um conceito de fitness organizacional. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 38, n. 3, p. 6-15, jul./set. 1998.

SCHWARTZ, Yves. Trabalho e valor. **Revista Tempo Social**, v. 8, n. 2, out. 1996.

SCHWARTZ, Yves. Trabalho e uso de si. **Revista Proposições**, Unicamp, v. 11, jul. 2000.

SILVA, Maria Vieira; JOSE, Thassiane Aparecida. Gestão democrática na educação pública: horizonte das confluências entre participação, descentralização e trabalho coletivo no cotidiano escolar. **Revista Horizonte Científico**, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, v. 5, n. 1, 30 p., 2011.

SJOBORG, Gideon *et al.* **A case for the case study**. University de Warwick: Chapel Hill, 1991. 290p.

TEIXEIRA, Lucia Helena G. A gestão da escola básica na constituição histórica do modelo vigente. In: CONGRESSO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES, 5., 2001. Disponível em: <<http://www.ichs.ufop.br/conifes/anais/EDU/edu2009.htm>>. Acesso em: ago. 2011.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **A pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987. 175 p.

VERGARA, Sylvia Constant. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração**. 4. ed. São Paulo: Atlas Editora, 2003. 93 p.

WOODWARD, Kathryn. In: SILVA, Tomaz Tadeu; HALL, Stuart; WOODWARD Kathryn. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2007. 133 p.

ZAGURY, Tânia. **O professor refém**. 6. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Record, 2006. 301 p.

APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA

Prezado(a)

Professor(a),

Esta pesquisa visa investigar sua relação como gestor nessa Escola. Ela é sigilosa e individual, de cunho estritamente acadêmico e destina-se a subsidiar a elaboração de um estudo para o meu Curso de Mestrado Acadêmico em Administração, na Faculdade Novos Horizontes.

Saliento que sua participação é extremamente importante!

Agradeço antecipadamente sua colaboração e coloco-me à disposição para quaisquer dúvidas ou informações que se fizerem necessárias.

Cordialmente,

<p>1 – Sexo:</p> <p>a. () Masculino b. () Feminino</p> <p>2 – Faixa Etária</p> <p>a. () até 25 anos b. () de 26 a 30 anos c. () de 31 a 35 anos d. () de 36 a 40 anos e. () de 41 a 45 anos f. () de 45 a 50 anos g. () mais de 50 anos</p> <p>3 – Estado Civil:</p> <p>a. () solteiro b. () casado c. () desquitado / divorciado / separado d. () viúvo e. () união estável f. () outro: _____</p> <p>4 – Escolaridade:</p> <p>a. () Ensino médio completo b. () Ensino superior completo c. () Especialização (lato senso) d. () Mestrado e. () Doutorado f. () Pós-doutorado</p> <p>5 – Há quanto tempo você atua como professor?</p> <p>a. () menos de 1 ano b. () de 1 a 5 anos c. () de 6 a 10 anos d. () de 11 a 15 anos e. () de 16 a 20 anos f. () mais de 20 anos</p>	<p>6 – Há quanto tempo você atua como diretor na rede pública? a.</p> <p>() menos de 1 ano b. () de 1 a 5 anos c. () de 6 a 10 anos d. () de 11 a 15 anos e. () de 16 a 20 anos f. () mais de 20 anos</p> <p>7 – Há quanto tempo você atua como diretor nessa unidade?</p> <p>a. () menos de 1 ano b. () de 1 a 5 anos c. () de 6 a 10 anos d. () de 11 a 15 anos e. () de 16 a 20 anos f. () mais de 20 anos</p>
--	---

Perguntas

1. Por favor, você poderia se apresentar?
2. Como ocorreu o processo de eleição que o levou ao cargo de diretor dessa Escola?
3. Quais os motivos o levaram a participar do processo de eleição para o cargo de diretor?
4. Para você o que significa exercer a função de diretor escolar?
5. Houve algum treinamento na área gerencial para assumir o cargo? Qual? Quem ou qual órgão o ofereceu? Você considera que esse treinamento teve influencia nas atividades desenvolvidas no seu cotidiano?
6. Como você construiu sua trajetória como gestor? Você teve referências para exercer as suas atividades de diretor?
7. O que você acha que esperam de você enquanto diretor?
 - a) Secretarias (Estadual ou Municipal)
 - b) professores,

- c) funcionários,
 - d)alunos,
 - e)comunidade.
8. O que facilita o seu trabalho como gestor?
 9. E o que dificulta?
 10. Por favor, comente sobre o seu nível de autonomia como diretor da escola?
 11. Como é o seu relacionamento com os diversos segmentos da escola:
 - a)Secretarias (Estadual ou Municipal)
 - b)professores,
 - c)funcionários,
 - d)alunos,
 - e)comunidade.
 12. Quais desses relacionamentos são críticos para suas atividades na diretoria?
 13. Ocorreu mudança na sua rede de relacionamento depois que você assumiu o cargo de diretor? Se positivo, quais?
 14. Você se sente reconhecido pelo seu trabalho na diretoria? Por quem?
 15. Quais os pontos positivos de ser diretor? De que você mais gosta na função? O que lhe dá mais prazer, satisfação e alegria?
 16. Quais são os pontos negativos? De que você menos gosta nessa função? O que lhe causa mais dissabor, mal estar, angustia?
 17. No seu cotidiano de trabalho como diretor, quais são as tensões que você enfrenta?
 18. Como você administra ou enfrenta as tensões, desafios e exigências do cargo?
 19. Que problemas você enfrenta no seu cotidiano de trabalho?
 20. O trabalho gerencial é um cargo de dependência e também um cargo de autoridade. Quais são os seus desafios para o exercício de autoridade?
 21. E como você resolve os desafios da dependência de outros para você exercer a função e obter os resultados esperados?
 22. Quais situações de isolamento que um diretor de escola vivencia no seu trabalho?
 23. Quais são os ônus para quem exerce o cargo de diretor de uma escola?
 24. Que aliança e estratégias um diretor precisa desenvolver, para alcançar resultados e se manter na função?
 25. O que o motiva a continuar na gestão escolar?
 26. O que o faria deixar essa função?
 27. Como se aprende a ser diretor/gerente/gestor e como se dá a passagem do cargo de professor para diretor?
 28. Quais as características e qualidades necessárias a um gestor escolar?
 29. O que você aprendeu sobre gerenciar pessoas?
 30. Como você pratica a delegação e o controle?
 31. E quando terminar o mandato de diretor, o que isso implica para você?
 32. O exercício da gestão tem mudado sua vida pessoal e profissional? De que maneira?
 33. Você tem algo a acrescentar ou comentário a fazer?

OBRIGADA!