

MEMORIAL DE ESTAÇÃO A ESTAÇÃO: MOVIMENTOS DE TRANSFORMAÇÃO

MEMORIAL FROM SEASON TO SEASON: TRANSFORMATION MOVEMENTS

Fatima Ramalho Lefone¹
Renan Antônio da Silva²

RESUMO: Registrar a própria trajetória formativa e pessoal é uma maneira memorial de transcrever e transcrever-se, que nos remete a caminhar de encontro à subjetividade, ir ao encontro do “eu” e do “ser” que se constitui ao longo do generoso tempo. É reviver as certezas e incertezas dos caminhos tecidos fio a fio, ponto a ponto, compreendendo que nada é permanente: o passado é nossa experiência, o presente nos é agrado e o futuro nossa eterna esperança. Este exercício é potencialmente instigador, uma vez que toda via de percurso nos remete ao movimento cíclico de retorno e consciência reflexiva de como foram entrelaçados os caminhos que refletem o olhar para o passado, a vivência presente, e que nos sinalizam o devir inacabado e inconclusivo de nossas fronteiras como docentes.

Palavras-Chave: Memorial. Trajetória. Formação. Transformação.

ABSTRACT: Recording one's own formative and personal trajectory is a memorial way of transcribing and transcribing oneself, which leads us to walk towards subjectivity, towards the “I” and the “being” that is constituted over a generous period of time. It is reliving the certainties and uncertainties of the paths woven thread by thread, point by point, understanding that nothing is permanent: the past is our experience, the present is pleasing to us and the future is our eternal hope. This exercise is potentially instigating, since every path takes us to the cyclical movement of return and reflective awareness of how the paths that reflect the look at the past, the present experience, and that signal to us the unfinished and inconclusive future were intertwined. of our borders as teachers.

Keywords: Memorial. Trajectory. Training. Transformation.

¹Gestora Escolar na Rede Municipal de São Paulo; Docente na Pós Graduação da Faculdade Engenheiro Salvador Arena - Fundação Salvador Arena; Avaliadora Institucional MEC - INEP; Membro Associação Brasileira de Normas Técnicas - ABNT. Graduações: Mestrado em Educação Universidade Metodista de São Paulo, UMESP, Brasil; Licenciatura Plena em Pedagogia; Especialização Lato Sensu em Educação Inclusiva; Especialização Lato Sensu em Direito Educacional; Especialização Lato Sensu Docência do Ensino Superior; Especialização Lato Sensu Educação a Distância. Lattes iD: <http://lattes.cnpq.br/8452814555747724> Orcid iD:<https://orcid.org/0000-0001-5306-388X>.

²Docente Permanente no Programa de Pós - Graduação em Ciência, Tecnologia e Sociedade da Universidade Federal de São Carlos - UFSCar. Doutor em Educação Escolar pela UNESP. Pesquisador em diversas Cátedras. Lattes iD: <http://lattes.cnpq.br/5491042310888384> Orcid iD: <http://orcid.org/0000-0003-1171-217X>.

INTRODUÇÃO

Não há transição que não implique um ponto de partida, um processo e um ponto de chegada. Todo amanhã se cria num ontem, através de um hoje. De modo que o nosso futuro baseia-se no passado e se corporifica no presente. Temos de saber o que fomos e o que somos para sabermos o que seremos (Freire, 2008, p. 33).

Toda transformação presume etapas construtivas, assim como incide em permanente mudança. O que nos surpreende é que, na premissa do permanente, nossa certeza aponta para mudança, seja qual for, tanto em seus aspectos subjetivos, objetivos, e especialmente, na interconexão dos sujeitos.

Para além da tipificação formativa, caracterizada como inicial, continuada, de atuação, ou permanente, às quais atrelamos as concepções científicas, didáticas, pedagógicas e estratégicas, que perpassam todo o campo das instituições, e que são necessárias e relevantes à formação do professor, encontra-se a possibilidade fronteiriça que ultrapassa os limites e permite a junção da força subjetiva na constituição identitária de quem fomos, de quem somos e de quem seremos enquanto docentes.

Optei, por descrever minha trajetória pessoal, formativa e de atuação, propondo um revisitar metafórico de movimentos temporais de estações, que denomino como: “Estação Verão: O Movimento da Admiração”; “Estação Outono: O Movimento da Construção”; “Estação Inverno: O Movimento da Complexidade” e “Estação Primavera: O Movimento do Renascimento”, estes elementos, por fim, anunciam minha predileção pela educação e pesquisa viva.

A construção metafórica por estações e movimentos surge em razão de que as estações advêm dos movimentos planetários de rotação e translação, as estações são cíclicas, assim como nossas vidas, vivemos dias e noites, estações e estações, anos e anos, e estamos sempre em movimento complexo nesta construção humana, inconclusa e inacabada.

□□ Estação Verão: O Movimento da Admiração

Eu sentia, mas não sabia! Esta afirmação traduz bem o que ensejo aqui como o Movimento da Admiração. Era a Estação Verão, vertia calor, brilho e energia, sendo a admiração traduzida pela curiosidade, e por inúmeras razões de ordem pessoal. A escola, e aqui me refiro a todas as fases passadas nela, desde a Educação Infantil, era o

local onde me sentia totalmente inserida, aceita e acolhida, até hoje carrego doces memórias de percepção, especialmente, de segurança, pelas quais vivi na escola pública.

A escolha profissional não é, simplesmente, fruto de uma decisão consciente, realizada por um sujeito racional, mas também pode corresponder a uma operação frequentemente obscura, de um senso prático da posição no campo, orientada pela estrutura interiorizada que produziu toda a história anterior e que ainda conduz o presente (Bourdieu, *apud*, Duran, 2010, p. 48).

Minha admiração era o sentimento mais forte pelos sujeitos que atuavam na escola, em todos os segmentos desde a administração, professores e funcionários, cada qual com os seus modos de ser e de agir, além de destacar, com muito carinho, mestres de muito apreço.

Na juventude, ainda em escola pública, tive minhas primeiras experiências idealísticas, enfatizadas pela participação em movimentos estudantis e sociais, sempre em prol da luta pela justiça social, e visionando à construção de uma sociedade onde a equidade fosse princípio. Nesta fase adolescente, participava de movimentos em prol das causas docentes, como aluna, e minha admiração pela categoria só aumentava.

Aliada às causas docentes tomava cada vez mais consciência da importância da escola pública e, particularmente, a sua importância enquanto possibilidade de transformação de minha própria realidade e engajei-me nos movimentos estudantis. Toda esta Estação Verão posso traduzir pela imagem da rebeldia velada, pois, ao mesmo tempo em que lutava por alguns ideais, até mesmo contra as normas impostas pela escola pública, eu, aluna desta escola, a defendia e muito, criando sem saber modos de ser que me blindavam do sistema, ao mesmo tempo em que participava dele.

Eu sentia, mas não sabia, que todo o meu sentimento de pertença, futuramente, seria traduzido pelo empoderamento à docência.

Toda minha admiração era traduzida em sentimento de gratidão aos professores e a todos os sujeitos que atuavam nos espaços escolares, que compartilharam, além de seus saberes, seus próprios legados de vida, nos quais me espelhei vislumbrando o futuro.

De lá para cá, são muitos verões, e com eles carreguei o sentimento de admiração, este movimento que sempre me impulsiona e nutre minha esperança no campo educacional.

E o verão foi de longos dias, muita luz, ideias que surgiam, confusões mentais como as chuvas passageiras, concepções nada maduras, mas aflorando para a maturidade, muitas matizes e nuances, muitas opções características da juventude, muitos temores e muitos desejos, e com o findar desta estação, o sentimento mantinha-se na espera do outono e na esperança de semear.

□□ Estação Outono: O Movimento da Construção

Quem me dera ao menos uma vez explicar o que ninguém consegue entender:

Que o aconteceu ainda está por vir

E o futuro não é mais como era antigamente (Renato Russo, “Índios”).

Ser professora! Esta era minha certeza diante de tantas incertezas. Ainda muito jovem e, em uma fase da vida onde havia iniciado uma união e já me tornado mãe de dois filhos, decidi iniciar o curso de Magistério (1983), em uma escola pública de Santo André: E.E.P.S.G. “Amaral Wagner”.

Essa formação inicial foi marcada por excelentes professores, confesso que contestava muitas atividades, tais como, as ditas “pastas de atividades comemorativas” e “cadernos de dobraduras”, o que me levava à reflexão cada vez mais crítica a respeito de: Que educação estavam nos oferecendo? Que professores seríamos, quando formados: tecnicistas, reprodutivistas, tradicionais, críticos, contextualizados? Minhas inquietações levavam-me para além das tais comemorações do curso, descontextualizadas.

Como evidenciado por Ribas (2000):

[...] a formação inicial não é uma fase completa na vida do professor e, sim, uma primeira etapa: no entanto, se ela preparar bem (desenvolvendo atitudes de disposição para o estudo, para a busca de referências na prática e para a investigação), o professor transporá os obstáculos do cotidiano escolar (p. 38).

Formei-me em Habilitação para o Magistério com Especialização em Pré-escola em 1986, mas, desde o segundo ano, já lecionava como professora substituta no Ensino Fundamental em escolas estaduais, nas antigas 1ª a 4ª séries, no município de Santo André.

Em 1987, ingressei no Ensino Superior, no curso de Estudos Sociais, porque queria ser professora de História e porque esta área sempre me fascinou, mas, por inúmeras razões pessoais, financeiras e demandas familiares, não concluí o curso.

Nessa época, descobri uma forma de estudar gratuitamente e aprimorar minha formação, que era a de me preparar para prestar concursos públicos e, assim, iniciei uma jornada um tanto solitária.

Em 1990, ingressei, por meio de concursos públicos, tanto na Secretaria Estadual de Educação de São Paulo, quanto na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, como Professora Titular de Ensino Fundamental I. Minha carreira e a construção da minha identidade começam a se consolidar. E, como sinaliza Nóvoa (1992):

A identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e estar na profissão. Por isso, é mais adequado falar em processo identitário, realçando a mescla dinâmica que caracteriza a maneira como cada um se sente e se diz professor (p. 16):

Minha atuação como professora no Ensino Fundamental foi uma experiência preciosa em minha formação, pois pude experimentar, neste segmento, contextos diversificados advindos de propostas teóricas, especificamente, a proposta construtivista de alfabetização, à época, e sua implantação no Ciclo Básico³ na Secretaria Estadual de Educação e, posteriormente, na Secretaria Municipal de Educação. Foi um tempo de muitas descobertas, de muito estudo, e de construções ideárias a respeito de ensinar/aprender, aprender/ensinar.

Iniciei o curso de Pedagogia na Faculdade de Ciências e Letras “Prof. José Augusto Vieira”, em 1992, concluindo-o em dezembro de 1994. Foi uma fase de muita dedicação, trabalho, leituras, significações e ressignificações. Continuava, mesmo efetivada, a inscrever-me em concursos públicos na área da Educação, e isso foi incorporado como prática à minha vida profissional, sem mesmo ter a consciência de que isto era um processo formativo muito rico, pois me permitia conhecer diversos referenciais e estabelecer, com os autores, um diálogo, ao mesmo tempo em que possibilitava minha atualização.

Ao longo da carreira, prestei 13 (onze) concursos públicos, sendo aprovada em todos. Este registro não é pretensioso, pois fiz desta prática objetiva uma forma de

³O Ciclo Básico, de alfabetização, foi implantado nas escolas públicas do estado de São Paulo, por decreto, em dezembro de 1983. Foi uma política pública com a intenção de reduzir os altos índices de repetência da antiga 1ª série do Ensino Fundamental para a 2ª série, que era em torno de 45%. A proposta previa um continuum de dois anos para a alfabetização, sem reprovação.

estudar, constituir grupos de estudos e compartilhar reflexivamente saberes com os colegas de profissão.

A essa “auto-inter-formação” denomino como o movimento da construção metaforicamente, ocorrendo na Estação Outono, o semear de saberes, a dialogicidade, a recursividade e o respeito às partes que compõem o todo, a compreensão da riqueza advinda da diversidade dos sujeitos, que me permitiram a migração conceitual, dar voz à construção subjetiva na constituição de minha identidade docente:

Identidade é movimento, é desenvolvimento do concreto. Identidade é metamorfose. É sermos o UM e um OUTRO, para que cheguemos a ser um, numa infindável transformação. Nossas identidades assim são criadas e recriadas constantemente (Ciampa, 2004, p. 74).

Foi um doce outono, transitório como a estação, mas que mudou muitas imagens e impressões, muitos conceitos foram desconstruídos, muitas folhas caíram, muitos ventos trouxeram outros conhecimentos, longas noites que trouxeram dias de luz e novas possibilidades, intempéries do clima que iriam anunciar outras estações e a chegada de outros desejos e de outros sonhos, na deliciosa incerteza de ser professora.

□□ Estação Inverno: O Movimento da Complexidade

Em dezembro de 1994, concluí o curso de Pedagogia com Habilitação em Administração Escolar. No mesmo ano, prestei concurso para o cargo de Diretor de Escola⁴, na Prefeitura do município de São Paulo, sendo aprovada e ingressando em janeiro de 1996 na Escola Municipal de Primeiro Grau Rodrigo Mello Franco de Andrade, hoje, Escola Municipal de Ensino Fundamental Rodrigo Mello Franco de Andrade, situada na periferia de São Paulo, especificamente, no bairro São Mateus, zona Leste da capital.

Era um grande desafio, uma escola com 2.000 alunos, 20 salas de aulas, atendendo em quatro períodos, das 07h00 às 23h00, com dois prédios (um prédio principal e um prédio anexo) e com a estrutura física totalmente danificada. O que mais me chamou a atenção foi a desmotivação e baixa autoestima, tanto da comunidade interna, quanto da externa, alto índice de violência e uso de entorpecentes por alguns alunos. Esta escola era considerada uma “escola de passagem”, um lugar onde os diretores não fixavam seus cargos em virtude da vasta demanda e, assim que

⁴ O termo no masculino – Diretor de Escola – é um uso obrigatório na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, por ser referente a um cargo, independentemente do gênero a utilizá-lo (N.A).

era possível, inscreviam-se em concursos de remoção para outras unidades. Era isso que o meu desejo de ampliar novos horizontes, fora da sala de aula, reservava-me.

O inverno nos traz a possibilidade do recolhimento, noites longas, dias curtos, assim como nossa subjetividade, nosso discurso interno de reflexão, o exercício da observação diante dos ruídos inquietos e apelos dos sujeitos que vivenciam o chão da escola. Quando me refiro ao inverno, significa um tempo para se proteger e promover proteção, tempo de acolhimento, e esta era a realidade naquele tempo:

A realidade é aquilo que percebemos objetiva e subjetivamente. É o que observamos e também o que sentimos e pensamos em relação ao que observamos. A postura objetiva é possível, mas imaginar que seu resultado final seja só objetivo não é possível, pois não podemos nos dividir. Por isso, não existe conhecimento do qual não participem ao mesmo tempo a objetividade e a subjetividade do observador. A percepção é um diálogo. É uma transação entre o observador e o observado, entre o percebido e o percebido. Por meio apenas da objetividade não se pode conhecer o mundo real. Por meio somente da subjetividade também não se pode conhecê-lo. Para conhecer a realidade, é preciso estabelecer uma relação com ela, interagir, conviver (Mariotti, 2010, p. 159).

Era a estação para observar, cuidar, acolher, cobrir, recobrir e descobrir pessoas que há tanto tempo estavam naquela escola e não sabiam o quanto eram preciosos seres humanos naquele espaço, foi isso que aprendi nesta estação. Aprendi a dar voz e escutar, aprendi qualidades humanas e aprendi que escola se faz na coletividade, no antagonismo, nas convergências e, que independente de todos os condicionantes, a nossa grande lição era o respeito à diversidade e à construção de um currículo emancipador, tendo como princípio a gestão democrática:

O currículo padrão, o currículo de transferência é uma forma mecânica e autoritária de pensar sobre como organizar um programa, que implica, acima de tudo, uma tremenda falta de confiança na criatividade dos estudantes e na capacidade dos professores! Porque, em última análise, quando certos centros de poder estabelecem o que deve ser feito em classe, sua maneira autoritária nega o exercício da criatividade entre professores e estudantes. O centro, acima de tudo, está comandando e manipulando, à distância, as atividades dos educadores e dos educandos (Freire; Shor, 2008, p. 97).

Aos poucos, sanamos coletivamente as questões do espaço físico, trabalho de muito empenho realizado com a gestão e cogestão compartilhada e com transparência dos repasses públicos. Quando me refiro à cogestão, estou aludindo para a participação

de colegiados, como o Conselho de Escola⁵ e a Associação de Pais e Mestres (APM)⁶, constituídos por todos os segmentos da escola, eleitos pelos seus pares. Estes colegiados, quando realmente constituídos e legitimados, são fundamentais e fazem toda a diferença na atuação em parceria com o Diretor de Escola.

Este era o cotidiano no qual estava inserida, era quase uma extensão de mim mesma – de professora, transformei-me em diretora. Vale ressaltar que, quando iniciei no cargo de diretora, possuía também um cargo de professora na antiga Suplência I (hoje, EJA – Educação de Jovens e Adultos). Cargo do qual acabei me afastando por um dispositivo legal, tendo em vista que acumular dois cargos era um imenso desafio, ainda mais para minha parca experiência na administração:

[...] O cotidiano é aquilo que nos prende intimamente, a partir do interior. [...] É uma história a caminho de nós mesmos, quase em retirada, às vezes velada. [...] Talvez, não seja inútil sublinhar a importância do domínio desta história ‘irracional’, ou desta ‘não história’, como o diz ainda A. Dupont. “O que interessa ao historiador do cotidiano é o Invisível...” (Certeau, 2009, p. 31).

Da fase da observação interativa nascia o sentimento de pertença a este espaço escolar e, na realidade, não encontrei dificuldade para desenvolver a minha função, pois, recursiva e dialogicamente, meu movimento se voltava para a Estação Verão, onde a admiração era o movimento e também a Estação Outono com o movimento da construção para me alimentar das experiências e saberes que colocava em prática na gestão desta unidade educacional.

Eram muitas demandas estruturais, processuais, identitárias, pois o trabalho iniciou pela compreensão de que, naquele espaço, flutuavam sujeitos com concepções lineares, e também sujeitos com conceituais complexos, que pelos relatos e convivência fui percebendo que estas forças antagônicas intencionavam a superação de uma em detrimento da outra. Tanto a comunidade quanto os professores e demais participantes da escola possuíam visão fragmentada em relação à possibilidade de coexistência entre opostos, e isso gerava conflitos de longa data.

⁵Seção I – Do Conselho de Escola – Art. 117. O Conselho de Escola é um colegiado com função deliberativa e direcionada à defesa dos interesses dos educandos e das finalidades e objetivos da educação pública do Município de São Paulo (SÃO PAULO, 2007a).

⁶ Associação de Pais e Mestres é um colegiado escolar que possui características de pessoa jurídica de direito privado, sem fins econômicos, que tem por finalidade colaborar no aprimoramento do processo educacional, na assistência ao escolar e na integração Unidade Educacional-Comunidade. Regulamentada através da Portaria 2.810/2006 – SME (SÃO PAULO, 2006c).

A escola era apenas um lugar no qual a ordem, única razão aceita, devia imperar, mas que de fato, por ser inflexível, refletia em consequências que deterioravam o que se esforçava para surgir, ou seja, a escola enquanto lugar/espço deve reconhecer em seus sujeitos sua razão de ser.

Inicialmente, entre espaço e lugar, coloco uma distinção que delimitará um campo. Um lugar é a ordem (seja qual for) segundo a qual se distribuem elementos nas relações de coexistência. Aí se acha, portanto, excluída a possibilidade para duas coisas, ocuparem o mesmo lugar. Aí impera a lei do “próprio”: os elementos se acham uns ao lado dos outros, cada um situado num lugar “**próprio**” e distinto que define. Um lugar é, portanto, uma configuração instantânea de posições. Implica uma indicação de estabilidade. Em suma, o espaço é um lugar praticado (Certeau, 2009, p. 201-202, grifo do autor).

Percebi que as possibilidades, os desafios, e o enfrentamento para a gestão neste espaço advinham deste conceitual: compreender que a junção idearia era possível, que a ordem e desordem estavam presentes e possuíam qualidades em suas distinções e que na interrelação entre ambas havia a possibilidade de auto-organização dos sujeitos em movimento circular retroalimentado pelo paradoxo autonomia – dependência⁷.

Com acertos e erros, certezas e incertezas, caminhei por este viés em todos os segmentos e pelas ações que me eram atribuídas, tanto nos expedientes administrativos e/ou burocráticos, quanto nos aspectos estruturais e pedagógicos. Confesso que, inicialmente, lidava com os primeiros com maior facilidade, sendo que minha ênfase aos pedagógicos surge após ter resolvido maior parte dos burocráticos e estruturais.

A tônica pedagógica surge após muito empenho com as questões administrativas e estruturais (e não que estas estivessem alijadas às demandas pedagógicas), e em uma determinada fase, com maior fôlego, pude concentrar-me nos aspectos pedagógicos com maior relevância.

Esse recorte pedagógico era uma inquietação constante. Como um Diretor de Escola poderia ter um olhar diferenciado às questões pedagógicas da escola, não as relegando ao plano somente dos Coordenadores Pedagógicos?

A busca para resposta a esta questão era uma constante em minhas ações na escola, e percebi que minha aceitação ativa, das concepções lineares e complexas

⁷ Termo utilizado por Edgar Morin (2015) para conceituar que os seres vivos são autônomos (autoprodutores, auto-organizadores), mas dependem do ambiente em que vivem, portanto, estabelecem relação mútua.

coexistentes, era um bom caminho a trilhar. Muitas foram as práticas advindas deste movimento, entre elas, destaco a importância da participação ativa do Diretor de Escola na construção do Projeto Político Pedagógico⁸, como instrumental de fundamento teórico, mas que expressa concepções específicas, construídas pelos sujeitos que atuam na escola, ou seja, que revele a identidade da escola. Esta foi uma das minhas maiores tarefas: formação continuada e em serviço dos docentes da escola em horários coletivos de Jornada Especial Integral de Formação (JEIF)⁹. Além da organização de tempos e espaços que esta tarefa demandava, era necessário o respeito à diversidade, e torná-la conscientemente prazerosa. Outro fator era a aceitação coletiva de práticas inovadoras e emancipatórias de gestão:

O conceito de gestão, portanto, parte do pressuposto de que o êxito de uma organização social depende da mobilização da ação construtiva conjunta de seus componentes, pelo trabalho associado, mediante reciprocidade que cria um “todo” orientado por uma vontade coletiva. Esta, aliás, é condição fundamental para que a educação se processe de forma efetiva no interior da escola, tendo em vista a complexidade e a importância de seus objetivos e processos. Entende-se que o trabalho educacional, por sua natureza, demanda um esforço compartilhado, realizado a partir da participação coletiva e integrada dos membros de todos os segmentos das unidades de trabalho envolvidos (Lück, 2006, p. 22).

Não bastava apenas construir um Projeto Político Pedagógico, mas implantá-lo, implementá-lo, avaliar seus resultados processuais, redimensioná-lo e ressignificá-lo, quando necessário. Aliado a isso, e já com o projeto em fase de implantação consolidada, claro que com muitas lutas, debates, conflitos, outro elemento inquietante que surge nos horários formativos coletivos era o questionamento de seu reflexo na aprendizagem dos alunos e o que propor como estratégias interventivas. E, assim, fomos construindo formas de intervenções para os alunos com dificuldades de

⁸ O projeto busca um rumo, uma direção. É uma ação intencional, com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente. Por isso, todo projeto pedagógico da escola é também um projeto político por estar intimamente articulado ao compromisso sociopolítico com os interesses reais e coletivos da população majoritária. É político no sentido de compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade. “A dimensão política se cumpre na medida em que ela se realiza enquanto prática especificamente pedagógica” (Saviani, 1983, p. 93). Na dimensão pedagógica reside a possibilidade da efetivação da intencionalidade da escola, que é a formação do cidadão participativo, responsável, comprometido, crítico e criativo. Pedagógico, no sentido de definir as ações educativas e as características necessárias às escolas de cumprirem seus propósitos e sua intencionalidade (Veiga, 2007).

⁹Na rede municipal de ensino de São Paulo, JEIF é a sigla utilizada para designar a jornada de trabalho realizada por opção anual pelos professores e corresponde a 40 horas/aula semanais, sendo 25 horas/aula de regência e 15 horas adicionais (destas, 11 horas a serem cumpridas obrigatoriamente na escola e quatro em local de livre escolha). A regulamentação de jornadas de trabalho docente está prevista na Lei Municipal n. 14.660/07, de 26 de dezembro de 2007 (N.A.).

aprendizagem, que resultaram, anos depois, em portfólios individuais, forma que coletivamente se constituíam nos registros de todos os alunos, objetivando sanar as dificuldades de aprendizagem de alguns e motivar os demais com a materialização de suas produções.

É necessário citar que todo este percurso teve acertos e muitos erros coletivos, estávamos todos aprendendo e, em especial, as discussões sobre como efetuar registros de informações qualitativas sobre a aprendizagem dos alunos foi uma fase de muita discussão, até a decisão por portfólios, o que também demandou investimento financeiro em sua construção, fato este sempre discutido e deliberado no Conselho de Escola e APM.

Vale ressaltar que, nesta fase, ainda continuava com a prática de participar de concursos públicos, e também de diversas formações promovidas pelos Sindicatos dos Profissionais da Educação do Município de São Paulo, e os promovidos pela Secretaria Municipal de Educação, via Diretoria Regional de Educação/São Mateus. Entretanto, enfatizo que a riqueza de multiplicidade que aprendi na *práxis* na escola era de vasta qualidade coletiva e incidia dia a dia em minha constituição identitária docente em atuação como Diretora desta escola:

A *práxis* não é uma prática. Convém não se enganar a esse respeito. A *práxis* é elaboração coletiva, em um grupo, das práticas vividas no cotidiano. A prática pode se situar no plano das elaborações primárias do pensamento, a *práxis* não. Ela pressupõe um coletivo: um coletivo articulado, nunca massificado ou aglutinado (Imbert, 2003, p. 74).

O trabalho com ênfase na formação continuada foi tarefa árdua, pois dele vertiam muitas demandas surpreendentes. Na formação, tecíamos convergências e divergências, formas de ser e fazer diferenciados, tempos de aprendizagem docente e discente, e saberes perceptivos de ouvir com alteridade a comunidade, suas expectativas, suas exigências, suas incompreensões frente às inovações educacionais.

Todos esses fatores me exigiam um pensar com rigor a respeito do meu papel enquanto liderança e enquanto habilidades frente à complexidade¹⁰. Neste processo, fui tecendo, no relacionamento com meus pares e outros sujeitos da escola, formas de

¹⁰ Termo utilizado de acordo com o conceitual de Edgar Morin (2015, p. 13), que considera que “[...] a complexidade é um tecido (*complexus*: o que é tecido junto) de constituintes heterogêneas inseparavelmente associadas: ela coloca o paradoxo do uno e do múltiplo. Em segundo momento, a complexidade é efetivamente o tecido de acontecimentos, ações, interações, retroações, determinações, acasos, que constituem nosso mundo fenomênico.” (N.A.).

fazer – ora com total eco, ora com a não compreensão, também necessária ao crescimento e às mudanças.

Como contextualizado por Mariotti:

A relação entre líderes e os liderados não é linear, no sentido de que o líder só influencia e os liderados só são influenciados. É circular: os líderes influenciam os liderados e os liderados influenciam os líderes. Não se trata de uma relação em que um age e os outros recebem passivamente a ação, mas sim, de uma circularidade complexa, na qual intervêm variáveis que estão em um lado, no outro e no ambiente. Pode-se dizer que o relacionamento entre líderes e liderados é de tal maneira que o líder se ajusta aos liderados, que se ajustam aos líderes, e assim por diante (2010, p. 142).

A Estação Inverno de movimentos complexos foi muito preciosa em minha formação profissional e pessoal, uma estação de intensa profundidade, uma hibernação de saberes sem inércia, alimentada e retroalimentada por sujeitos protagonistas de seus saberes e de suas ações.

Foram vinte e dois invernos de frequência no mesmo espaço, com pequenas interrupções, enfrentamos geadas, perdemos lavouras, colhemos o que semeamos, armazenamos conhecimentos, desconstruímos saberes, os dias eram mais curtos, mas não menos importantes. As noites eram longos períodos que mostravam luzes por meio de muitos e muitos sujeitos, que me ensinaram que aprender e transformar é via aberta advinda de fenômenos emergentes e incertos.

Estação Inverno foi um período generosamente complexo de aprendizagem, crescimento, amadurecimento, saber esperar e acima de tudo, compreender que o diálogo, as interações, as junções, a concepção de parte/todo, são elementos que compõem o princípio, o meio, mas não o fim, pois liderar presume sistemas complexos adaptativos para o surgimento de novos fenômenos, e o imenso prazer na interação de seus componentes, portanto, liderar, não pode ser concebido por um ato solitário, mas pela articulação coletiva na busca da ampliação dos resultados propostos.

□□ Estação Primavera: O Movimento do Renascimento

A Estação Primavera, aliada ao movimento de renascimento, não enseja ou é fator de demérito das outras estações por mim vividas – é apenas outro marco formativo de relevância nesta trajetória. As estações e os movimentos nunca se encerram, são infinitamente cíclicos, se completam, mas não são repetitivos, e estão presentes em nossas vidas, chegam, marcam temporalmente períodos distintos, nos deixam, renovam e voltam. São carregados de incertezas em seus conteúdos, mas

norteados de certezas que sempre estarão presentes, é a força da natureza que impera, é complexo, é dialógico, é recursivo, é hologramático e, portanto, é vida.

Vale ressaltar que, de 1998 a 2001, tive uma experiência como Professora em cursos preparatórios para concursos públicos e, desde 2002, além da atuação como Diretora de Escola, tive minha iniciação como docente no Ensino Superior, especificamente, em cursos de Pós-Graduação *lato-sensu*, na área da Educação.

O pouco tempo que me sobrava como Diretora, a jornada de trabalho diária e questões financeiras, impediam-me de um grande desejo, que era o de ingressar no Mestrado, o que só foi possível no segundo semestre de 2015, posteriormente à minha aposentadoria, que ocorreu em maio de 2015.

Essa fase/estação retrata um movimento de renascimento – como aluna/pesquisadora e como professora no Ensino Superior – e percebo a importância disto para a minha trajetória formativa e profissional:

A educação é permanente não porque certa linha ideológica ou certa posição política ou certo interesse econômico o exijam. A educação é permanente na razão, de um lado, da finitude do ser humano, de outro, da consciência que ele tem de finitude. Mas ainda pelo fato de, ao longo da história, ter incorporado à sua natureza não apenas saber que vivia, mas saber que sabia e, assim, saber que podia saber mais. A educação e a formação permanente se fundam aí (Freire, 1997, p. 20).

Nesta estação e mais um ciclo se consolidou, culminado com a pesquisa e posteriormente a produção de um livro: “Gestão Escolar: sentido, significado e presença”, que nasceu dos caminhos que trilhei ao longo de minha trajetória formativa e profissional, desta constituição identitária, da subjetividade docente, das experiências vividas, da junção do pessoal e do profissional, do reconhecimento dos fazeres no chão da escola, por acreditar que a construção coletiva, a implantação de projetos, as deliberações do Conselho de Escola, a elaboração coletiva do Projeto Político Pedagógico, a participação da comunidade, a avaliação e autoavaliação dos fazeres e procedimentos criativos de rotinas, fortaleciam e se tornavam instrumentos facilitadores no meu fazer cotidiano de liderança e, assim, cada dia, compreendia mais claramente o que havia aprendido nos livros: “A função social da escola é ensinar”, um ensinar de qualidade, um saber emancipatório, um ensinar aprendente, onde a liberdade e a transformação caminham lado a lado, traduzindo-se em novos paradigmas.

Como indagação sinalizadora desta obra, o objeto de estudo aponta para o questionamento central: “Quais as questões dificultadoras e/ou facilitadoras enfrentadas pelo Diretor de Escola no seu fazer cotidiano, relativas à sua atuação formativa a partir da demanda de seus docentes?”.

Deriva desta investigação os objetivos:

- a. contextualizar a gestão escolar no município de São Paulo, no período de 1989 a 2015, enfatizando os aspectos relativos às Diretrizes Educacionais e Bases Legais;
- b. analisar as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura, e a formação do Diretor de Escola;
- c. evidenciar os aspectos relativos ao Projeto Especial de Ação como possibilidade do fortalecimento da ação pedagógica do Diretor; e
- d. identificar os aspectos dificultadores e/ou facilitadores enfrentados pelo Diretor de Escola pertinente ao fazer pedagógico.

Frente às questões pedagógicas, alguns Diretores simplesmente atribuem os aspectos desta ordem aos Coordenadores Pedagógicos, como se estas questões não fizessem parte de suas atribuições e competências. Estes diretores podem ser acometidos pela ineficiência, em se tratando de trabalho coletivo, construção de projeto pedagógico, acompanhamento de aprendizagem, instrumentos de avaliação e outros procedimentos vinculados às suas atribuições e competências.

Neste cenário consideramos também os aspectos facilitadores da ação do Diretor de Escola frente às demandas formativas dos docentes em atuação nos espaços escolares, entendendo que o Diretor de Escola é também agente responsável pela formação dos sujeitos que atuam na escola, sendo fundamental a liderança pedagógica que vislumbra para matizes direcionadas a paradigmas emergentes, em especial, aos que fundamentam o pensamento complexo e suas concepções, que podem ser instrumentais no processo formativo em serviço, emergindo em boas práticas.

Na maioria das vezes, a demanda burocrática atribuída ao Diretor de Escola é fator que desatrela seu fazer pedagógico, aliado a isso, sua formação inicial para o exercício da função não contempla particularmente a gestão pedagógica.

A função social da escola é ensinar, portanto e fundamentalmente, permeia nesta função o fazer pedagógico e seus condicionantes, sendo assim, entendemos que todos os agentes em exercício nos espaços escolares, são responsáveis pela

aprendizagem qualitativa dos alunos, constituindo-se um eco na formação, não sendo função exclusivamente dos docentes e outros, incluindo-se nisso o papel do Diretor de Escola em uma postura de gestão formativa emancipatória.

Muitas vezes, o Diretor de Escola sucumbe nos espaços escolares em virtude de demandas e concepções de cunho somente linear, e de ações pontuais e fragmentadas. Aquele que da inércia se alimenta, tende a não sair dela, e mais, multiplica a própria inércia em seu espaço de atuação, conseqüentemente, em seus liderados.

Ao Diretor de Escola não cabe findar-se em seus próprios conhecimentos e dele se fechar ao novo, é fundamental a gana de ressignificar-se, percebendo na especificidade das partes, o todo, e na habilidade dialógica, o caminho para interação e junção:

No contexto da educação brasileira, tem sido dedicada muita atenção à gestão na educação que, enquanto um conceito novo, superador do enfoque limitado de administração se assenta sobre a mobilização dinâmica e coletiva do elemento humano, sua energia e competência, como condições básicas e fundamentais para melhoria da qualidade de ensino e a transformação da própria identidade da educação brasileira e de suas escolas, ainda carentes de liderança clara e competente, de referencial teórico – metodológico avançado de gestão, de uma perspectiva de superação efetiva das dificuldades cotidianas, pela adoção mecanismos e métodos estratégicos para solução de problemas (Lück, 2009, p. 7).

O grande desafio educacional é atingir a melhoria da qualidade de ensino, uma vez que já superamos, em parte, e em algumas regiões do país, as questões de acesso e permanência – o grande mote está em superarmos o fracasso escolar. Neste aspecto, a formação continuada, com foco na aprendizagem e em estratégias interventivas, é de suma importância, e esta formação não é expediente que compreenda apenas alguns sujeitos da escola, mas a todos que compõem a gestão da unidade educacional, principiado pela gestão do Diretor, perpassando pelo Coordenador Pedagógico e alimentando a gestão docente no seu fazer em sala de aula.

O conhecimento-na-ação é o componente inteligente que orienta toda atividade humana e se manifesta no saber fazer. Mas não existe apenas um conhecimento implícito na atividade prática. Frequentemente, pensamos sobre o que fazemos ao mesmo tempo em que atuamos. Schön chama a este componente de pensamento prático, reflexão-na-ação. Isto é, um processo de diálogo com a situação problemática e sobre uma interação particular que exige uma intervenção concreta. O profissional encontra-se envolvido na situação problemática que pretende modificar. A reflexão sobre a ação e sobre a reflexão-na-ação pode considerar-se como a análise que o indivíduo realiza a posteriori sobre as características e processos da sua própria ação. É a atualização do conhecimento para descrever, analisar e avaliar os vestígios deixados na memória por intervenções anteriores. A reflexão sobre a ação supõe um conhecimento de terceira ordem, que analisa o

conhecimento-na-ação e a reflexão-na-ação em relação com a situação problemática e o seu contexto. Estes três processos constituem o pensamento prático do profissional com o qual enfrenta as situações “divergentes” da prática. Estes processos não são independentes, completando entre si para garantir uma intervenção prática racional (p. 104-105).

□□De Estação a Estação: O movimento da Transformação

As metáforas apresentadas neste memorial, retratam experiências inquietantes, que permitem novas descobertas, incertezas de caminhos, possibilidades fronteiriças de aprendizagens e esperanças deliciosamente generosas.

De acordo com Trigueiro, apud, Boehs e Silva (2017, p.145), atualmente o trabalho tem a capacidade de satisfazer três necessidades importantes para o ser humano: a de subsistência, representada pelo papel financeiro que o trabalho possui; a necessidade de criação, que representa a importância psicológica do trabalho; e, por fim, a necessidade de utilidade, representando o papel social do trabalho.

É importante notar que no caso das profissões com maior apelo criativo, o trabalho pode ter um sentido ainda mais importante e maior apelo emocional, visto que nestes casos o aspecto vocacional¹¹ é preponderante e, por isso, o profissional acaba apresentando, antes de tudo, um compromisso consigo, e não com uma instituição, como pode ocorrer em outros serviços (Bendassolli; Borges Andrade, 2011).

A carreira de professor, assim como outras profissões, surgiu em resposta a uma demanda da sociedade e constituiu-se em torno de uma organização com normas e valores estabelecidos ao longo dos anos e que hoje caracterizam essa profissão (Iza et al., 2014).

Continuo acreditando na Educação, nos diversos espaços escolares e nas suas múltiplas modalidades, nos sujeitos protagonistas das ações educativas, que sempre sinalizarão para a transformação dos viventes, e que recursivamente, atuam nos movimentos de curadoria humana, compondo, assim, um “ciclo aberto” para as transformações sociais

¹¹ **Nota da Autora:** Infere-se em concepção “o vocacional” como um aspecto de predileção, de escolha do sujeito docente e de sua práxis, e não meramente como uma vocação da qual se nasce constituído.

INCONCLUSÕES FINAIS

Muitos movimentos ocorrerão em uma mesma estação, múltiplos tempos, primaveras, outonos, invernos e verões que encantam meu caminho, como uma “aposentada” que o tempo não parou.

Nesta estação, o presente, vou tecendo algumas funções na docência no Ensino Superior, em Órgãos Institucionais, em Assessorias Educacional no Ensino Superior e continuo na produção de artigos, pareceres, editoriais e pesquisa.

Para mim está experiência é o chamamento de uma “Estação” que nunca esqueci e que advém de minha origem – **O SER PROFESSORA !!!!**

REFERÊNCIAS

CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano**: 1. artes do fazer. 16. ed. Petrópolis (RJ): Vozes, 2009.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano** – 1. Artes de fazer. 10^a ed. Tradução de Ephraim Ferreira Alves Petrópolis (RJ): Vozes, 2004.

CIAMPA, Antonio da Costa. Identidade. In: SILVA, T.M Lane e CODO, Wanderley (Orgs.). *Psicologia social: o homem em movimento*. São Paulo: Brasiliense, 2004.

DURAN, M. C. G. **Profissão docente: desafios de uma identidade em crise**. Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores. v. 02, jan-jul, 2010.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008. IMBERT, F. Para uma práxis pedagógica. Brasília: Plano, 2003.

LEFONE, Fatima Ramalho. **Gestão Escolar: sentido, significado e presença**, 1. ed. São Paulo : PoloBooks, 2018.

LÜCK, Heloísa. **Dimensões da gestão escolar e suas competências**. Curitiba (PR): Positivo, 2009.

LÜCK, Heloísa. **Gestão educacional: uma questão paradigmática**. Rio de Janeiro (RJ): Vozes, 2006.

LÜCK, Heloísa. **Liderança em gestão escolar**. 7. ed. Petrópolis (RJ): Vozes, 2011. (Série Cadernos de Gestão 4).

LÜCK, Heloísa. **Perspectiva da gestão escolar e implicações quanto à formação de seus gestores**. Em Aberto. v. 17, n. 72, p. 11-34. Brasília (DF): jun. 2000.

MARIOTTI, Humberto. **Pensamento complexo: suas aplicações à liderança, à aprendizagem e ao desenvolvimento sustentável**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

NÓVOA, Antônio. **As ciências da educação e os processos de mudanças**. São Paulo: Cortez, 1996.

NÓVOA, Antônio. **Cúmplices ou reféns?** Revista Nova Escola, mai. 2003. 20
NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA,
António. (Org.). Os professores e a profissão. Lisboa, Portugal: Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, António. **Professores imagens do futuro presente.** Lisboa, Portugal:
EDUCA, 2009. NÓVOA, António; FINGER, Matthias. O método (auto)biográfico
e a formação. Natal (RN): EDUFRN / São Paulo: Paulus, 2010.

RIBAS, Marina Holzmann. **Construindo a competência.** São Paulo: Olho d'Água,
2000.

RUSSO. Renato. **Índios.** Legião Urbana. Disponível em: . Acesso em 20 set. 2022.

RUSSO. Renato. Tempo perdido. Legião Urbana. Disponível em: . Acesso em 20 set.
2022.